في طرق التدريس

التربية وطرق التدريس

الجزء الأول

تأليف

صالح عبد العزيز
أستاذ كرسي التربية بكلية التربية جامعة عين شمس
وكيل وزارة التربية والتعليم (سابقا)

عبد العزيز عبد المجيد
دكتوراه في الفلسفة – دكتوراه في الآداب
خبير باليونسكو (سابقا)

الطبعة العاشرة



دار المعارف بمصر



الناشر : دار المعارف بمصر – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج. م. ع.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تطورت نظريات التربية منذ بدء هذا القرن تطوراً عظيماً، فأصبحت تعتمد فى تكوينها وتطبيقها على استعدادات الفرد وحاجاته وحاجات المجتمع ، وظروف البيئة . ونما علم النفس نمواً امتد أثره ، فيما امتد إليه من ميادين، إلى ميدان التربية ، مما جعلها تقترب من صيرورتها علماً له قواعده وأصوله . ونشطت التجارب الأبحاث ، وجدت آراء وطرق للتدريس لم تعرف من قبل ، وإن كانت قد عرفت من قبل لم تنظم التنظيم الكافى ولم تقنن تقنيناً يضمن لها الذيوع . وتنبهت الأمم – التى مضى عليها دهر طويل فى سبات وخمول – إلى حق الشعب فى التعليم وواجب الدولة أن تمكن كل فرد من أفرادها من أن ينال الفرصة العدل فى التعلم . وصارت الأمم التى تهمل فى تعليم أبنائها موسومة بالتأخر وقاصرة عن مجاراة تقدم العالم المادى والاجتماعى .

وظهرت فى أوربا وأمريكا كتب لا حصر لها ومجلات ونشرات تبحث فى التربية وتوجه المشرفين عليها من المدرسين والآباء والمفكرين إلى الأهداف السليمة والأساليب القويمة .

غير أن نصيبنا ، نحن فى مصر والعالم العربى ، من الإنتاج فى التربية كان ولا يزال قليلا ضحلا . واكتفينا بتكرار القديم بشىء من التغيير فى العبارة ، والتقديم والتأخير ، أو اعتمدنا على أفكار الغربيين وإنتاجهم .

ولقد شعرنا بحاجة القارئ العربى إلى كتاب جديد يضم أحدث ما وصل إليه علماء الغرب من نظريات وآراء ، كما يضم نتائج خبراتنا وممارستنا لمهنة التدريس والتربية ، باعتبارنا معلمين وآباء ، عهداً طويلا . ورغبنا فى أن يكون هذا الكتاب متمشياً مع مناهج « أصول التربية » فى معاهد المعلمين والمعلمات العالية والابتدائية ومعاهد التربية ، حتى يجد فيه الطالب المتخصص فى هذه

المادة حاجته . ولم تفوت على القارئ غير المتخصص فرصة الإفادة من هذا الكتاب فأتينا بأبواب عن الأسرة ووظيفتها ، والأسرة وعلاقتها بالمدرسة ، والمجتمع وأثره فى التربية وعلاقته بالمدرسة ، علماً منا بأن التربية وظيفة غير مقصورة على المدرس ، بل يشاركه فيها غيره من الكبار .

وقد حرصنا على أن نجيء بعد كل باب أو فصل بالمراجع الهامة ، حتى يستعين بها الباحث الذى يرغب فى الاستفادة بالرجوع إليها .

ولما كان منهج « أصول التربية » فى معاهد إعداد المدرسين والمدرسات أطول من أن يحتويه كتاب واحد عمدنا إلى إخراج قدر منه فى هذا الجزء الأول ، وأعددنا بقية المنهج ليظهر فى الجزء الثانى وفى الجزء الثالث إن شاء الله .

ونحن لا نستطيع أن ندعى الكمال فيما كتبناه فى هذا الجزء ؛ فلكل جواد كبوة . ولذلك نرحب بكل نقد أو توجيه ، ونشعر بالفضل لمسديه .

وإذا كان هذا الجزء من كتاب « التربية وطرق التدريس » سيملأ فراغاً شعر به المدرسون وطلبة معاهد المعلمين منذ عهد طويل ، فإنا نرجو أن يكون ظهوره مشجعاً لغيرنا من الزملاء على أن يقوموا بنصيبهم من تزويد المكتبة العربية بما هى فى حاجة إليه من كتب التربية .

والله نسأل التوفيق ، وأن يجعل عملنا هذا نافعاً ، وخالصاً له وللوطن .

المؤلفان

فهرست

صفحة

صفحة

صفحة

الباب الحادى عشر :

تمهيد

التربية

إن هذا العالم الكبير الذى يحيط بنا — ما ندركه منه بالحواس المجردة ، والوسائل العلمية الأخرى ، وما لاندركه — يمكن تقسيمه إلى عالمين أصغر منه ؛ هما عالم الجماد والعالم الحى . ولكل منهما خصائصه .

فمن خصائص الكائنات الحية أنها :

١ — قابلة للنمو والزيادة أو النقص من الداخل ، أى أنها تنمو بتكاثر الخلايا التى فى الكائن الحى ، لا بالزيادة من الخارج ، كما هى الحال فى الجماد

نعم إن النمو الداخلى سببه قبول الجسم لمواد جاءت إليه من الخارج ، وتحويلها إلى خلايا مختلفة تعمل فى بنائه وتركيبه ، ولكن الجمادات ليست لها هذه القدرة .

٢ — تتكيف وتستجيب للعوامل الخارجية التى تؤثر فيها بصور مختلفة . فالنبات يستجيب للضوء والظلام ، بنموه نحو الأول ، وانصرافه عن الثانى . ويستجيب للبرودة وللحرارة ، بقبض مسام الجسم وخلاياه ، أو بسطها . والحيوان يستجيب لظهور الخطر ببعده عنه ، أو مكافحته إياه .

٣ — منتجة بصور مختلفة ، فالنبات ينتج بطريق التلقيح من الخلايا الذكرية التى فى النبات نفسه ، أو فى نبات آخر ، ونضج البذور التى تحملها الثمار ، أو بطرق أخرى ، والطيور تنتج بطريق التلقيح ، ووضع البيض ، ثم الفقس ، وبعض الحيوان الدنىء ينتج بطريق التقسيم ، تقسيم الخلية الواحدة إلى خليتين مستقلتين . والحيوانات العليا تنتج بطريق التلقيح والولادة .

وبالجملة فالكائن الحى له القدرة الذاتية ، ليتحرك ويتغذى ، ولينمى خلاياه . وليكيف نفسه بحسب البيئة ، ولينتج . وهذه القدرة ليست للجماد .

الإنسان وتأثره بالبيئة :

والإنسان أرقى جميع الكائنات التى على وجه البسيطة . وبعبارة أخرى ، هو أرقى كائن حى فى سلم النشوء والارتقاء ، وهو يتميز عن بقية الحيوان بالعقل[1] ، ولكنه يشاركها فى أنه خاضع مثلها لعاملين : عامل الوراثة ، وعامل البيئة . فتكوينه وشخصيته نتيجة لتفاعل هذين العاملين . وهو — كما ذكرنا عن الكائنات الحية — يستجيب للعوامل الخارجية التى تؤثر فيه ، وفى الوقت نفسه لا يستطيع أن يخرج عن قيود الوراثة ، تلك الوراثة التى قد تكون نوعية ، أى بنقل خصائص الفصيلة البشرية إليه ، كالغرائز ، والميول البشرية العامة . وقد تكون خاصة ؛ وهى وراثة خصائص الأسرة التى نسل منها .

والتكيف وفقاً للبيئة من خصائص الكائنات الحية كما ذكرنا . وكلما ارتقينا فى سلم النشوء والتطور الحيوى ، زادت قدرة الكائن الحى على تكييف نفسه ليلائم البيئة ، وزادت قدرته على الاستجابة لها بصور مختلفة .

والإنسان يتميز عن بقية الحيوان بقدرته الفائقة على تكييف نفسه أكثر من أى حيوان آخر [1] ، بل إنه ليكيف البيئة نفسها لتتفق مع حاجاته ورغباته . ولذلك استطاع أن يخضع كثيراً من القوى فى عالمى الجماد ، والحيوان ، ويسخرها لنفعه .

الإنسان قابل للنمو والتكييف (أو التربية) :

وقد ذكرنا أن الإنسان — كسائر الحيوان — قابل للنمو . النمو الجسمى والنمو العقلى . وليس نموه آليا ، وإنما هو نمو مقيد بالمؤثرات المختلفة ، بمقدار استجابته

---

(١) يعتبر الشمبانزى أذكى أنواع الحيوان . وقد أجرى عليه الدكتور Koehler الألمانى تجربة تتلخص : فى أن علمه كيف يأخذ قطعة من الموز — كانت معلقة فى سقف ، مستعيناً بعصا طويلة . ثم أعطاه فى إحدى التجارب التالية قطعتين قصيرتين من العصى يمكن تثبيت إحداهما فى الأخرى . فحاول الشمبانزى أولا الوصول إلى الموز بشتى الطرق مستعملا فى ذلك إحدى العصوين ، فلما لم يفلح ترك الموز وتلهى باللعب بالعصوين ، وبعد بضع دقائق حدث مصادفة أن دخلت إحدى العصوين فى الأخرى . فلما أدرك الشمبانزى ذلك أسرع لانتزاع الموزة . ولما أعيدت التجربة فى اليوم الثانى صعب عليه تثبيت العصوين إحداهما فى الأخرى أولا ، ولكنه تمكن من ذلك بعد بضع دقائق ، وانتزع الموزة المدلاة من السقف (انظر كتاب : The Mentality of Apes)

(٢) ولذلك يعرف الذكاء أحياناً بأنه القدرة على تكييف سلوك الفرد ليناسب الظروف الجديدة الطارئة .

لهذه المؤثرات ، نمو فيه مجال لتصرف الإنسان ، وسلوكه الغرزى ، ولذكائه وخبراته .

وإذا صح أن نطلق كلمة التربية على كل عملية تؤثر فى تنمية الكائن الحى وتكييفه وتغييره جاز لنا أن نقول إننا نربى النبات ، كما نربى الحيوان ، ونربى الإنسان ؛ لأن كل هذه الكائنات الحية قابلة للنمو والزيادة ، باستجابتها من الداخل للمؤثرات الخارجية أو الداخلية . وإن كان هناك اختلاف فى نوع الاستجابة وقوتها .

ولما كان الإنسان هو الذى يهمنا فى هذا البحث ، ناسب أن نذكر المراد بتربية الإنسان :

تطلق كلمة « التربية » على كل عملية — أو مجهود أو نشاط — تؤثر فى قوى الطفل وتكوينه ؛ بالزيادة ، أو النقص ، أو الترقية ، أو الانحطاط ؛ سواء أكان مصدر هذه العملية الطفل نفسه ، أم البيئة الطبيعية ، أم الاجتماعية ، بمعناها العام ، أو بمعناها الضيق المحدود . فالطفل خاضع باستمرار لعمليات تغير فى تكوينه الجسمى ، والعقلى ، والخلقى [1] . وهذه العمليات هى التربية . ومصادرها أو مسبباتها « هى عوامل التربية » .

وقد أخذت التربية صوراً مختلفة منذ ظهر الإنسان على وجه الأرض ؛ مختلفة من حيث : أغراضها ، وعواملها ، أو وسائلها — المقصودة منها ، وغير المقصودة — ومن حيث استجابة الإنسان فى أطواره المختلفة للعوامل المؤثرة فيه ، ومن حيث مقدار ما وجه من عناية واهتمام لناحية فى الإنسان أكثر من غيرها .

والإنسان يختلف عن الحيوان فى أنه اجتماعى بالضرورة ، لا يستطيع أن يحيا حياته الإنسانية إذا انفصل عن المجتمع البشرى . ولذلك كانت تربيته خاضعة لأحوال المجتمع ؛ من حيث تقدم هذا المجتمع ؛ الثقافى ، والمادى ، أو تأخره ، ومن حيث نظمه وتقاليده ، ومن حيث إشرافه على تربية النشء ، أو انصرافه عنها . كما أن الإنسان — باعتباره عضواً فى المجتمع — إنما يربى ، ليحقق هذه العضوية . ولما كانت تربية الإنسان ، بهذا الاعتبار ، خاضعة ، كما ذكرنا ، لظروف مختلفة تتصل بالمجتمع ، ناسب أن نذكر شيئاً عن معنى التربية وعن الأغراض التى ترمى إليها .

---

(١) إن تقسيم تكوين الطفل ونموه إلى نواح : جسمية ، وعقلية ، وخلقية ... إلخ إنما يقصد به تسهيل البحث فقط ، وإلا ... فالنمو وحدة مشتركة ، لها نواح تؤثر كل منها فى الأخرى !

الباب الأول

معنى التربية

حين يتساءل المرء منا عن معنى التربية تتوارد على ذهنه طائفة كبيرة من الذكريات القديمة الباهتة عن الرحى التي كنا نمر بها فى غدواتنا وروحاتنا ، بل إن الذكريات لتتوارد عن أيام كنا نغادر المنزل صباحاً حاملين كتبنا وزادنا ، فنذكر قرع الناقوس ، واصطفافنا فى طوابير ، ودخولنا حجرات الدراسة ، ونذكر مدرسينا والمواد التي كنا نتلقاها على أيديهم ، وقطع المحفوظات التي كنا نحفظها عن ظهر قلب ، والواجبات اليومية التي كانت تعهد إلينا ، والامتحانات ونتائجها . . . وعلى الجملة نجد أن أول ما يتبادر إلى الذهن حين نسمع كلمة التربية هو كل ما يختص بالمدرسة والتعليم .

بيد أننا إذا نظرنا إلى التربية بهذا المنظار وعلى هذا المنوال لن نصل إلى معنى صحيح ، أو فهم عميق لمعناها لأن كل هذه الأمور لا تمس لب التربية أو جوهرها وإنما تمس مظهرها الخارجي . ونحن نسعى دائماً وراء الجوهر لا العرض. بيد أننا حين نحاول اكتشاف مبادئ التربية الصحيحة ووضع أسسها — وهى محاولة ضرورية للوصول إلى لب التربية وفهم كنهها — يجب أن ننبذ كل الأفكار العتيقة الخاطئة ، الأمر الذى يتيح لنا أن ننظر إلى التربية نظرة كاملة شاملة جامعة مانعة . ولهذا كان لزاماً علينا أن نبتعد عن الدقائق والتفاصيل ، وبذلك نستطيع أن نراها واضحة جلية . ومثلنا فى هذا مثل من يسعى إلى مشاهدة معالم قرية ، فهو لا يفحص كل جزء من القرية على حدة ، وإنما يبحث عن نقطة تتيح له رؤية معالمها دفعة واحدة ، وتبين له الصلة بين أجزائها المختلفة . والمرء حين يشاهد القرية من علو يشعر بنوع من الوحشة .والغرابة لأن الأشياء المألوفة تبدو وكأنها غير مألوفة ، بل تبدو وكأنها ليست فى وضعها الطبيعى . . . هذا ما ستشعر به حين تبدأ تلاوة الفصول الأولى من هذا الكتاب . . . بل لعلك لن تتمالك فتقول : إن ما يذكر هنا ليس له ثمة علاقة بالتربية : ولكنك على أى

حال ستجد فيما بعد أن هذه الكلمة ضرورية ، لأن الشخص الذى يتمعن فى قطعة أرض من عمل يعلم تمام العلم بأن هذه النظرة العامة التى يلقيها على الأرض ، وهذه الفكرة الشاملة التى يجمعها عنها قبيل بدء بحثه ، خليقة بأن تنير له السبيل ، وأن تساعده على كشف الهدف ولهذا فنحن نطمئن القارئ بأنه ليس هناك أجدر ولا أفضل — لكى نفهم معنى التربية فهماً ثاقباً — من أن ننظر إليها نظرة كاملة شاملة .

ولكن ما هى أفضل نقطة تتيح لنا رؤية هذا الميدان بسهولة ؟

قد نجد جواباً لهذا السؤال فى تلك العبارة الموجزة التى تقول : « بأن التربية هى المؤثرات المختلفة التى توجه وتسيطر على حياة الفرد » . فالتربية إذن توجيه للحياة أو تشكيل لطريقة معيشتنا . وقد لا تجد هذا القول حديثاً مبتكراً أو جديداً رائعاً ، بل لعلك تجده قديماً عادياً مألوفاً ، ولكن على أى حال من المستحسن — بل من الضرورى — تذكر هذه العبارة لأنها ؛ مثل كل الأمور العادية المألوفة — تدور على ألسنة الناس دون أن تبدو فى أعمالهم — وهى فوق ذلك وقبل ذلك أفضل وأوجز تعريف للتربية .

والقول بأن التربية هى توجيه أو تشكيل للحياة الإنسانية ليس — كما ذكرنا — قولا مبتكراً . فقد نادى به أساتذة وفلاسفة من جميع العصور الغابرة . نادى به القدماء فلخصوه فى العبارة اللاتينية الموجزة « إنما الحياة مدرسة » وصرح به المحدثون فى أمريكا فجعلوه عنواناً لأفضل وأشهر مدارسهم الخاصة . فنى مقدمة بنود هذه المدارس الخاصة تجد أن الهدف الأساسى هو « إعداد التلاميذ للمهمة الكبرى وهى الحياة حياة سعيدة » وإذن فهى لا ترمى إلى حشو عقول التلاميذ بالمواد الدراسية بل إلى خلق جيل من الرجال والنساء الصالحين .

بيد أنه منذ سنين قلائل مضت ، أضفى على هذه الفكرة رونق جديد ، وحياة جديدة فأضحى لها معنى عميق . ولعل هذا يرجع إلى نهضة العلوم البيولوجية « الحيوية » فهذه العلوم تدرس فى مقدمة ما تدرس ، الحياة وشروطها ، ومن هنا يبدو الاتصال الوثيق بين التربية وهذه العلوم . فكلما ازددنا فهماً لحياتنا الاقتصادية ، ازددنا فهماً لطبيعة التربية ووظيفتها . فإذا كان العلم ينبئنا بشروط الحياة ، وتطورها ، فإننا نستطيع أن نتبين — أكثر من أى عصر مضى — كيف

تؤثر الّتربية على هذه الحياة ، وهذا الرأى الذى اعتنقه كثير من المربين العظام فى العصور السابقة أصبح يسمى اليوم بالاتجاه البيولوجى فى الّتربية . وسنحاول فى الصفحات التالية أن نوضح وندلل على قيمة هذا الاتجاه . ويجدر بنا أن نلاحظ أن هذه الفكرة هى فى الواقع خلاصة قولنا : بأن الّتربية ما هى إلا وسيلة أو عملية تتحدد بها طرق معيشتنا .

والآن نتساءل : ما هى طبيعة عملية الحياة ؟

لعلك تجد بعض الغموض والتعميم فى الزعم بأن وظيفة الّتربية هى تحديد كيف نعيش . ولعلك على حق فى هذا . لأن كلمة « الحياة » كلمة غامضة ، وعامة ولا يمكن تحديدها فهى قد تشمل وتعنى ناحية معينة من نواحى النشاط الإنسانى ، وقد تشمل وتعنى فى نفس الوقت نواحى عدة من النشاط الإنسانى . ولما كانت الوسيلة الّتى تبين طريقة معيشتنا لا يمكن تحديدها ، فإن هذا يفسر لنا السبب فى أن كثيراً من الفلاسفة والمربين قد وافقوا على هذا الرأى نظريا وتجاهلوه عمليا . لأن القول بأنها توجيه للحياة لم يؤد إلى اقتراحات عملية مجدية من حيث إدارة المدارس أو وضع البرامج الدراسية المختلفة لطرق التدريس بحيث يستطيع المدرس أن يتبعه بدقة ويميزه بسهولة عن غيره من البرامج ، ولكن الاتجاه البيولوجى الحديث يظهر لنا القيمة العظمى لعالم الحياة فى الّتربية . فهو يمدنا بتفاصيل وافية عن طبيعة الحياة والشروط اللازمة لتكييف هذه الحياة مع البيئة . فالصفة الظاهرة ، والميزة البارزة فى علم الحياة يمكن تلخيصها فى كلمة واحدة هى : « التكييف أو التأقلم » . فالكائن الحى يتميز عن غيره من الجماد بقدرته على التكييف مع ما يحيط به أو التأقلم بالبيئة الّتى يعيش فيها ، ولعلنا نحسن إذا ضربنا لك بعض الأمثلة المحسوسة حتّى يبدو لك الأمر واضحاً جليا.

ولنبدأ بأقل الكائنات الحية شأناً ، وأعنى به ذلك الحيوان المائى الدنىء المعروف باسم « Paramecium » فلو وضعنا قطرة من حامض الكبريتيك المخفف فى المياه الّتى يعيش فيها هذا الكائن الحى فإننا نجده حين يقترب من الحافة الخارجية للقطرة أنه يتوقف ثم لا يلبث أن يغير اتجاهه مبتعداً عن هذه النقطة . وكلما كررنا هذه العملية حصلنا على نفس النتائج . والآن قارن هذا بما يحدث حين تصب بضع قطرات من نفس هذا الحامض على قطعة من المرمر . فهنا يبدو

جليا أنه من خطل الرأى أن تزعم بأن المرمر يتكيف أو يتأقلم بما حوله من الحامض أو أن تزعم بأنه يستطيع إدراك هذا الموقف فيحاول التخلص منه . ولكن كل ما يحدث هو تفاعل كيماوى ينتج عنه بعض التغيرات — وإذا ذهبنا أبعد من ذلك فقارنا تأثير الضوء على شجرة ، وتأثيره على صورة فوتوغرافية فنجد أنه إذا كانت الشجرة تنمو فى أجمة كثيفة ، وأن الضوء لا يصل إلا إلى أطرافها فإن هذا يؤثر فى طريقة نموها ، فتجدها طويلة قليلة الأفرع فى وسطها ، ونادرة الأفرع فى أسفلها ، ونستطيع أن تتبين الفارق العظيم الذى يحدثه الضوء فى مظهرها حين تقارنها بمثيلتها التى تنمو فى العراء وتتمتع بأشعة الشمس . وهكذا تستطيع أن تقول فى عبارة أخرى : إنه بينما عملت الشجرة على الملاءمة بين دوافعها الداخلية وبين البيئة المحيطة بها تجد الصورة الفوتوغرافية على النقيض من ذلك لا يحدث لها شىء من هذا القبيل لأنها تستقبل الأثر الذى يخلفه سقوط الضوء عليها استقبالا أوتوماتيكياً سلبياً : ولذلك كان هناك تكيف وتشكل مع البيئة . وكان هنا تبلد وعدم تأثر بها — وسنمضى فنضرب لك أمثلة عديدة لندلك على صحة ما نقول .

فقد زعموا أن بعض الحيوانات الثديية كانت فى عصر جيولوجى سحيق تنمو إلى حد مخيف ، ولكن أحداً لم يزعم أن الصخور نمت أو كبرت لأن فى نمو الحيوان تحقيقاً لغاية ضرورية وهى القدرة على الحياة ، والتغلب على مشاكل البيئة ولكن ليس فى نمو الصخور — إن صح هذا التعبير — أى غاية لعدم وجود أى دافع باطنى — وحين تجف إحدى العيون المائية فى أقاليم وسط أفريقيا يصير الطمى كتلة صلبة ، ولكن هذه الكتلة من الطمى لا تختلف عن غيرها من الطمى سواء أكانت متماسكة أم متفتتة ، لينة أم صلبة . والحيوانات تهجر مواطنها فتجوب الآفاق إلى أن تستقر فى جهة أخرى تلائمها ثم هى لا تذعن بعد ذلك لشروط هذه البيئة الجديدة المعدلة وإنما تحاول أن تجعلها أكثر ملاءمة لمعيشتها . وإذا أنت غرست دبوساً فى جماد فهذه عملية آلية لا يترتب عليها أى شىء آخر ، ولكنك إذا غرست هذا الدبوس فى ذراعى فإنى أقفز ألماً ، وقد أسب أو أعاتب ثم أقذف بالدبوس بعيداً عن ذراعى وأبحث عن ضمادة ، فى حالة ذراعى تجد ملاءمة بين الحافز الداخلى وبين الظروف البيئية المحيطة ، بينما لا تجد فى حالة الجماد شيئاً من هذا الضرب ، وهكذا نستطيع أن نتبين الفارق بين التكيف

والتبلد ، بين الكائن الحى وبين الجماد .

ويعتقد علماء البيولوجيا – وهم الذين يعنون بدراسة مظاهر الحياة – أن هدف الكائن الحى فى الحياة هو القدرة التامة على الملاءمة بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية . وهذا ما نسميه بالتكيف . وهكذا يتحدد لنا معنى التربية تحديداً صريحاً لا لبس فيه ولا غموض . الأمر الذى يجعل معنى كلمة الحياة واضحاً جلياً – ونعنى به : تلك القدرة التى لدى الكائن الحى للملاءمة بين الدوافع النفسية ، والظروف البيئية – وحين يبطل وجود هذا الدافع الداخلى تبطل مهمة الحياة . بل حين لا تتيسر الملاءمة بين الدوافع الداخلية وبين الظروف الخارجية تصبح الحياة مهددة بالزوال ؛ فهدف التربية إذن هو تشكيل أو تحديد هذه الملاءمة بين الكائن الحى برغباته وأهدافه وبين العالم الخارجى بعقباته ومشاكله – وبعبارة أخرى . إن هدف التربية – كعملية ملاءمة – هو تكييف الكائن الحى مع مشاكل البيئة . وتجد مصداق ذلك فى نمو أجسام الزواحف الكبرى وفى الدروع القوية لأجسامها وفى جلود الفيلة السميكة وقوائمها الضخمة وقواطعها الحادة وفى مخالب النمر القوية وفى كل أنواع الملاءمة التى استطاعتها ضروب الحيوانات والنباتات المختلفة . وقد استطاع الإنسان أن يجارى هذه الكائنات الحية فى التغلب على مصاعب البيئة بل وأن يتفوق عليها جميعاً ، وأن يحقق هذا بواسطة التربية فقد أتاحت له التربية الفرصة لمنازلة الطبيعة والانتصار عليها وتحقيق رغباته وأهدافه أكثر من أى كائن حى آخر ظهر على وجه البسيطة . وبذلك ظفر الإنسان لنفسه بمركز محترم حقق له سبل السعادة والرفاهية ، الأمر الذى لم يتحقق لكائن آخر .

والآن تتساءل : ما هى المعانى الضمنية التى تدخل فى نطاق نظرتنا إلى التربية؟

من الطبيعى أن يهدف هذا الكتاب إلى إظهار تلك الروابط المؤثرة فى التربية من هذه الوجهة البيولوجية : ولكن لكى نزيد قيمة هذا المبدأ وضوحاً يجدر بنا أن نقف قليلا لنتبين مدى عمق وقوة هذا المبدأ الذى ننادى به .

أولا – مما لا ريب فيه أنه كلما قلت أو تحددت قدرة الكائن الحى على التشكل مع البيئة كلما تزعزعت واضطربت حياته – ولذلك لم تحل القوة الهائلة والأسلحة الفاتكة التى كانت لدى بعض الزواحف ولدى بعض الحيوانات

الثديية فى بعض العصور السحيقة دون انقراض هذه الكائنات ، ويبدو كما لو كانت هذه الحيوانات قد نحت نحو التخصص فى الملاءمة مع البيئة . ولذلك حين تبدلت شروط الحياة فى تلك البيئة التى استطاعت التمشى معها بما وهبت من مميزات جسدية — وجدت تلك الحيوانات نفسها عاجزة عن مواجهة وتذليل مشاكل هذه الحالة الجديدة ، وبذلك كتب عليها الانقراض والزوال ، ومثل هذا يمكن أن يقال عن الإنسان سواء أكان فرداً أم جماعة — فمن السهل أن نلقن طفلا حرفة واحدة معينة ، وأن نبين له ضروب النشاط والمهارة التى سيحتاجها ، وأن نلاحظ إجادته لها ، وأن نخلق منه شخصاً ماهراً فى مهنته ، حاذقاً لصنعته ولكن إذا فعلنا هذا فإننا نرتكب جرماً أثيما لأنه من المحتمل أن تختفى هذه الحرفة التى تعلمها فى المدة التى يشب فيها هذا الطفل ، ومن ثم تصير قدرته على مواجهة الحياة أو بيئته محدودة جداً ، وبذلك يضطر الإنسان أن يسلك إحدى سبيلين .

(١) إما أن يموت جوعاً . (٢) أو يعتمد فى حياته على التسول والإحسان .

وإذا سرنا على هذا النمط ، وأخذ كل فرد فى المجتمع فى أداء عمل معين ، واصطبغ بصبغة معينة ثابتة فإن المجتمع لا يلبث حين لا تتفق هذه الأعمال وهذه الميول فى ظروف الحياة الخارجية — لا يلبث أن يفضى هذا إلى فنائه — وأوضح مثال لذلك هو تلك النزعة العسكرية التى تجدها فى بيئة صناعية . فحين تركز المدارس انتباهها ، وتعمل قصارى جهدها — كما تعمل فى أغلب الأحيان — على خلق وطنية متعصبة كل التعصب ، متطرفة كل التطرف — فإنما تعمل بذلك على إيجاد تكييف محدود ضيق ، قد يجعل من المتعذر علينا مواجهة الحقيقة الأمر الذى يؤدى بنا فى النهاية إلى الدمار ، ولذلك فإن النتيجة التى نريد الوصول إليها ، والتى لن ننفك نبثها ونظهرها واضحة جلية فى هذا الكتاب هى أن أحسن ملاءمة وأفضل تكييف هو الذى يكون خالياً من كل قيد أو تحديد .

ثانياً — وثانى الصلات فى نظرنا هو أن التربية فى أصلها وفى طبيعتها يجب أن تبدأ بالغرض الذى يرمى إليه الشخص الذى نربيه . ومما يجدر ذكره دائماً أن الفرق الأساسى بين الكائن الحى وبين الجماد هو فى وجود دافع داخلى أو حافز نفسانى ، وأن التكييف هو ملاءمة بين هذا الدافع الداخلى وبين الظروف

الخارجية ، وأنه إذا انعدم الدافع الداخلى أو الهدف التلقائى فلن يكون هناك تكييف أو حياة أو تربية لأن التربية تبدأ وتظهر حين يرغب الإنسان فى أمر ويواجه الصعاب للظفر به .

وهذا كله مسلم به فى مدارسنا الحديثة وهو أيضاً عنصر أساسى فى مدارس رياض الأطفال ، إلى جانب أنه يكمن وراء بعض المنظمات فى الكليات والجامعات . ونستطيع أن نذكر دون مبالغة أن أعظم المربين وأفضلهم ، وأعمق الأساتذة وأحسنهم يعتنقون هذا الرأى وأنهم يحاولون دائماً أن يجعلوا منه أمراً عملياً ، ولهذا يزداد هذا المبدأ سطوة وتأثيراً على النفوس عاماً بعد عام ، غير أن هذا لا يجب أن يعمينا عن أن الأغلبية الساحقة تتجاهله وتهمله أكثر مما تطبقه وتمارسه : فما زال هناك فئة كبيرة من المدرسين الذين يعيشون فى الظلام يعتقدون — أو يعملون كما لو كانوا يعتقدون — أن التربية ما هى إلا أداء أمر كتسميع درس أو حفظ شىء لا يهواه الطفل دون أكتراث لنشاطه أو هدفه . وإذن فأول مبدأ هام نستخلصه من الاتجاه البيولوجى فى التربية هو ألا يكون الهدف من تدريسنا حشو عقول التلاميذ ، وإنما خلق القدرة على التكيف المبنى على وجود دافع داخلى

ثالثاً — ولكنا حين نقول إن التكيف يتضمن وجود دافع نفسى لا نذكر كل الحقيقة ولعل المثال الآتى يوضح ذلك :

نشأت فتاة تسكن أحد أحياء إحدى المدن الكبرى فى ظروف عائلية سيئة ، فلم يهتم بها أبواها ، ولم يحيطاها بعنايتهما ، وكانت الصلة التى تربطهما بها لا تتعدى الطعام أحياناً ، والعقاب أحياناً أخرى ، وكانت فتاة خاملة تميل إلى الكسل رغم شهرة المدرسة التى كانت ملتحقة بها وحسن إدارتها وجودة نتائجها ، ولم تلبث الفتاة أن اندمجت مع بعض صديقاتها من ذوات السيرة السيئة . وهكذا أصبحت قبل أن تتم العاشرة وقد أجادت سرقة المحلات التجارية ، وما إن بلغت الثانية عشرة حتى كانت قد فقدت عرضها وفى السادسة عشرة أرسلت إلى إصلاحية الأحداث .

وإذا تساءلنا عن السبب فى ذلك ، ونقبنا عن أهداف الفتاة الداخلية ، ودوافعها الباطنية inner purposes وجدنا أنها لا تختلف عن الدوافع الباطنية لأى شخص آخر : إذ أنها لم تكن مصابة بأى مرض وراثى — ولم تكن ميولها ونزعاتها لتختلف عن ميول ونزعات أى شخص آخر — ولكن البيئة التى نشأت فيها كانت

على قسط كبير من الانحلال ولذلك فإن تكيفها مع البيئة كان تكيفاً فاسداً . وإنها فى ذلك لتشبه عوداً أخضر نبت ثم انثنى ثم جف ثم ابيض من قلة الضوء ، ورداءة التربة — فالفتاة نشأت — كمجموعة من القدرات النفسية الفطرية — لم تكن تختلف عن أى شخص آخر ، ولكن البيئة التى ترعرعت فيها خلقت منها لصاً وعاهراً لأن هذا هو التكيف الطبيعى الملائم لبيئتها الفاسدة .

ومن هنا نرى أنه رغماً عن أن التربية تعنى أول ما تعنى بالدافع النفسى للإنسان الذى نريد تثقيفه إلا أنها لا تهمل ناحية أخرى على جانب عظيم من الأهمية وهى ضرورة خلق بيئة مطهرة ، وضرورة المحافظة على هذه البيئة من أدران الرذيلة — وهنا يأتى دور المدرسة فالاتجاه البيولوجى يظهر لنا ما يجب أن تكون عليه طبيعة عمل المدرسة وموقفها ، لأن المدرسة عنصر مهم للطفل ومثلها كمثل التدفئة فى حالة نمو الوردة فى الجو البارد العاصف فهى التى تهيئ الجو الملائم للتكيف الحسن وهى التى توثق العلاقة بين الحافز الداخلى والصعاب الخارجية — بين الهدف النفسى وبين الفرصة الملائمة .

رابعاً — إن القول بأن التربية وسيلة حسنة لضمان التكيف المطلوب بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية — يدعونا إلى فرصة اختيار أفضل البرامج الدراسية ، وإجراء أحسن التجارب الخارجية التى يجدر بالطالب أن يمر بها حتى تتعمق نظرته إلى الحياة ، ويزداد فهمه لها ، وتصير نظرته إليها ثاقبة نافذة ، وقد أوضح هربارت سبنسر ذلك منذ عهد بعيد فى عبارة واضحة سلسة حين تساءل : كيف نعيش ؟ : نحن لا نرمى أن نحصر هذا السؤال الذى يشغل أذهاننا ، ويتردد على ألسنتنا فى معناه المادى الضيق المحدود ، لأننا نريد معناه الواسع الأعم ؛ فالمشكلة العامة التى تواجهنا والتى يدخل فى نطاقها كل المشاكل الصغيرة الدقيقة هى مشكلة خير تطبيق لخير سلوك فى جميع الأحوال وفى جميع الظروف ، أعنى أن تتعلم كيف تربى جسدك وتنميه ، وكيف تغذى عقلك وتوسعه ، وكيف تعالج أمورك وتديرها . وكيف تنشئ عائلتك وتهذبها ، وكيف تستغل قواك إلى أقصى حد ممكن فى سبيل إسعاد نفسك وإسعاد غيرك ، وبعبارة أدق : تتعلم كيف تعيش عيشة كاملة فاضلة . ولما كانت إجادة هذا من أهم الأشياء وأمسها لحياتنا فقد كان لزاماً على التربية أن تعنى بهذا كله وأن تبثه فى نفوس

النشء وإذن فوظيفة التربية وهدفها الأساسى هو أن تهيئنا لأن نحيا حياة كاملة فاضلة . وعلى هذا يصير أفضل معيار للحكم على أى منهاج تربوى هو أن نقيسه بمقدار فشله أو تحقيقه لهذا الغرض .

وأخيراً : فهذا المبدأ التربوى يتضمن فى جوهره إشارة إلى ما يجب أن يكون عليه « رجل التربية المثالى » فالكثيرون يعتقدون أن مثل هذا الشخص لا بد أن يلم بمعلومات شتى وأن يستطيع أداء ضروب من الأعمال المختلفة ، وهم يقولون — أو على الأقل يشيرون — إلى أن الرجل المثقف تثقيفاً مثاليا هو ذلك الذى يتحدث اللغة القومية بطلاقة ، والذى وهب حسا صادقاً ، وذوقاً مرهفاً ليتذوق الموسيقى ، والأدب ، والذى يلم بالعلوم وبالتاريخ ، والذى يجيد إحدى اللغات الأجنبية قراءة ، وكتابة ، وخطابة ، والذى يحاو مجالسه لعذب حديثه وطلاقة لسانه ، وهم يأخذون فى تعداد ضروب وأمثال هذه الصفات والخصال إلى ما يقاربها ويشاكلها ، ولكن تعداد هذه الخصال يدل على خطأ فى التفكير لأن التربية ليست وسيلة للزخرفة والمباهاة وليست كالطول بالنسبة لعنق الزرافة أو كاللمعان بالنسبة لبعض الأسماك — فالتربية وسيلة من وسائل الملاءمة بين مطالب الكائن الحى ومطالب البيئة التى هى جوهر الحياة ولبها — والتربية فى معناها الحرفى هى القدرة التامة على الحياة — وفى معناها الشامل المرونة العقلية المطلقة . ولكى نبين لك ما نرمى إليه برجل التربية المثالى أو الرجل المثقف تثقيفاً مثاليا ونجعله محسوساً ملموساً لك — نشير إلى أننا لانستطيع أن نعد مثل هذا الشخص متكيفاً ومتلائماً مع بيئته ما لم يكن على علم تام ومعرفة وثيقة بوسائل المحافظة على صحته ، وما لم يكن ماهراً فى حرفته ، فالمهارة فى الحرفة ، واتباع القواعد الصحيحة من الصفات البارزة فى رجل التربية المثالى ، والإلمام بهاتين الصفتين أفضل من الإلمام بكثير من الخصال التى ذكرت سابقاً . فليس من الصفات الضرورية لرجل التربية المثالى أن يكون مندمجاً فى الرفاهية أو منغمراً فى نعيمها ، إنما من الضرورى أن يكون قادراً من الوجهة البيولوجية على النمو ومستطيعاً السيطرة على الحياة بقبضته القوية .

ونحن إذ نختم هذا الفصل نرجو أن يكون فى هذه النظرة العامة الشاملة الموجزة ما يكفى للإبانة عن قيمة هذه الناحية البيولوجية حين نفحصها من الوجهة

العملية ـ تلك الناحية التى تعالج التربية كعملية تكيف بين حافز داخلى وحاجة خارجية وتعدها وسيلة لتحقيق حياة أفضل .

والآن نتساءل : ما الصفات البارزة فى التكيف البشرى ؟

أثبتت الإنسانية بعد صراع عنيف دام ملايين القرون أن الإنسان أفضل وأعظم أنواع الحيوانات . فلقد كافح أسلافنا فى العصر الحجرى ليعيشوا آمنين مع تلك الكائنات الضخمة التى لم تتردد فى مشاركتهم المسكن : فلم يتصف الهنود الحمر فى أمريكا بميزة تجعلهم يتفوقون على الدب أو الجاموس الوحشى . كما أن الهندوس ما زالوا فى القرى الهندية يخشون لقاء النمر ويعدونه عدواً شخصيا لهم لا تحسن مواجهته إلا بعد إعداد العدة لذلك . بيد أن الرجل المتحضر تمكن من بسط سلطانه التام ونفوذه الكامل على الطبيعة ، وأذا كانت أقوى الحيوانات الدنيئة ، وأذكاها قد استطاعت الإفلات من بندقية الصياد . الماهر السريع . فلأن تقدم المدنية وزحفها السريع قد جنبها هذا المصير المحتوم . ولكن الحشرة والحشرة فحسب تهدد بإخصابها الدائم وهجومها الفتاك ــ سيطرة الإنسان الكاملة على موارد الأرض ووسائل الحياة فيها . وإذا تساءلنا عن السبب فى ذلك فإن السؤال يبدو لوضوح إجابته سؤالا وقتيا . فالظروف التى مكنت الإنسانية منذ عشرات ألوف الأعوام من السيطرة على الحياة هى نفسها الظروف التى يجب أن نتطلع إليها كوسيلة لاضطراد التقدم . وإذا أردنا أن يستمر الجنس البشرى فى ارتقاء سلم التطور الذى بدأ رقيه منذ عهد بعيد ، فيجب أن نبحث طبيعة هذه الصفة التى أتاحت التقدم للبشرية ، ونعمل على تحسين عملها ، وزيادة إنتاجها ثم نتجنب استخدامها فيما يعود بالضرر على البشرية .

وإذن ما الصفات الهامة فى التكييف البشرى ؟ وما كنه هذه القوة السحرية التى أتاحت للإنسان التغلب على مشاكل البيئة ؟ وما سر تفوقه البيولوجى؟ مما لا ريب فيه أن هذا لا يرجع إلى ضخامة كيانه أو عنف قوته أو خفة سرعته ، ومما لا ريب فيه أيضاً أنه لا يرجع إلى وجود مجموعة من الغرائز النشطة لديه ، وإنما يرجع إلى أن الإنسان يستطيع أكثر من أى كائن آخر أن يكتسب الخبرة أو يتعلم القدرة على التكييف بدلا من أن يرثها . وللتكيف المكتسب مميزات خطيرة الشأن سنذكرها ولكن يجب أن نلاحظ أننا حين نذكرها إنما نذكر شروط أى

برنامج تربوى لأنه إذا كانت التربية هى عمل ما يجب أن يعمل لتشكيل الحياة وترقيتها فقد كان لزاماً عليها أن تركز اهتمامها فى خير صفات التكييف وأفضل ميزات الحياة ، تلك الصفات التى بسطت سلطان الإنسان ، والتى إن أحسنا استعمالها فهى خليقة بأن تضاعف هذا السلطان :

أولا – يلاحظ بادئ ذى بدء أن التكيف المكتسب مرن ، وأن التكيف الموروث ثابت جامد لا يتغير : فحين يقترب موسم هجرة الطير تنطلق جماعته متخذة نفس الطريق الذى اتخذته أسلافها منذ أجيال مضت وتعبر نفس الأقطار دون أن تنتبه إلى خطر اصطيادها بالبندقية أو بأى وسيلة أخرى . وعلى النقيض من ذلك حين يعلن كشاف مقدمة السفينة خبر اقتراب جبل من جبال الثلوج فى شمال المحيط الأطلسى – يسارع ربان السفينة بتغيير اتجاهها . وحين تغير مناخ شمال أوربا فى آخر العصور الجيولوجية انقرضت ضروب عديدة من الحيوانات الدنيئة ولكن البشر ابتدعوا وسيلة أخرى مكنتهم من المعيشة فى هذه البيئة الجديدة . فهذه المرونة وهذه القدرة على تغيير طريقة أداء عمل تغييراً كاملا حين تتطلب أحوال البيئة ذلك – هى أعظم قدرة بشرية ، ولذلك فإن أى برنامج تربوى يهدف إلى الخير لا بد أن يعنى بها قبل أى شىء آخر .

ولم يكن للتخصص فى عصر من عصور تاريخ البشرية قيمة كبرى مثل عصرنا الحاضر . وهذه هى إحدى النتائج الخطيرة للتربية الحالية . فالعقيدة السائدة هى أن المدارس يجب أن تقصر جهدها على تدريب النشء على إداء أعمال معينة ، وأن أى شىء لا يهدف إلى ذلك هو ضرب من ضروب الكماليات ، إن لم يكن أمراً عديم الجدوى – ولكن هذا يخالف هدف الاتجاه البيولوجى فى التربية مخالفة صريحة فلسنا مفتقرين إلى عدد كبير من المتخصصين ، وإنما إلى عدد كبير من أولئك الذين لهم دراية عامة بكافة الأمور – تلك الدراية التى ترمى إلى تسليح الفرد بما يمكنه من مواجهة المشاكل التى تصادفه ، وتذليل الصعاب التى تواجهه فى المستقبل . فهى دراية أكثر منها دربة على عمل معين . وهذه التربية تتيح فرص النجاح فى الحياة للفرد ، لأن الفشل فى ناحية من النواحى لا يحول دون النجاح فى ناحية أخرى ما دامت عقلية الشخص مرنة إلى حد كاف . ويتطلب استمرار الحضارة ، وازدهارها ، وتقدم منشآتها جيلا

يستطيع التصرف فى مختلف الظروف أو يمتاز بسعة الحيلة فى تصريف مشاكل الحياة . بيد أن الدربة على عمل معين أو التخصص فى الحياة ليس بذى أثر جليل ، وأسطع برهان على ذلك هو « الديناسور » وهو أحد الزواحف الكبرى المنقرضة ، و « الماموث » ، وهو نوع من الفيلة المنقرضة أيضاً . فهما مثالان ساطعان للتخصص فى الطبيعة ونستطيع أن نجد نتيجة هذا التخصص مسطراً بين طيات الصخور .

ثانياً — يتم التكيف المكتسب فى أى وقت من حياة المرء ولذلك فإن التكيف البشرى يستمر باستمرار حياة الإنسان ، ويتصف إلى جانب ذلك بصفة التقدم والتطور .

ومن المسلم به أن الغرائز لا تبدو كلها بمجرد الولادة وإنما بعد أن تتجلى قدرة الحيوان التامة على الاستجابة الغريزية . وتكون هذه الاستجابة فى هذه الحالة نشطة إلى أبعد حدود النشاط ، ولكن هذا لا يصدق فى جميع الأحوال لأن جل الحيوانات الثديية الكبرى لها القدرة على التعلم ، وعلى هذا يمكن القول بأن الذئب الذى يبلغ من العمر سبع سنوات يكون صياداً أمهر منه حين كان عمره ثلاث سنوات وهكذا . . . ولكن مقدار التحسن أو التغير الذى يمكن أن يطرأ عليه بعد أن تتدعم فى نفسه طريقة التكيف الموروث ليس بالكبير .

بيد أن الأمر يختلف مع الإنسان اختلافاً جوهريا ، فقد كان الزعم الشائع هو أن الإنسان يجيد تعلم الأشياء حين يكون صغيراً ، وأن مقدرته على التحسن والتقدم بعد بلوغه مرحلة نضجه الأولى تقف ، ولكن يتبين لنا الآن أن هذا الزعم خاطئ ولا نصيب له من الصحة لأن الإنسان يستطيع أن يتعلم وهو فى الخامسة والعشرين أسرع من الشخص الذى فى الخامسة عشرة ، ويستطيع كذلك أن يضيف إلى معلوماته ، وأن يستمر فى التعلم طيلة حياته . أو على الأقل حتى العقد الخامس منها . وقد ذكر أحد الكتاب المشهورين النابهين أنه بدأ حياته ككاتب بعد أن تخطى الحلقة الرابعة . ونشرت إحدى المجلات الشعبية منذ فترة وجيزة قصة رجل من رجال الأعمال تدهورت أعماله وهو فى الستين من عمره فشرع فى عمل جديد لم يسبق أن زاوله . وتكلل بالتوفيق ، ولعل العالم الاجتماعى الكبير « وليام جراهام سمنر » William Graham Sumner مثال ساطع للرجل الذى كرس حياته العقلية بعد أن تخطى العقد الرابع لتعلم

لغات جديدة ، وإجادة النظريات الرياضية ، بل استطاع نشر نظرية جديدة ما زال صداها يسيطر على تفكير كثير من المعاصرين .

وليس هناك من شك فى أن القدرة على التعلم كانت أبرز خصائص الجنس البشرى فبواسطتها ظفر أسلافنا بقسط وافر من الحكمة ونفاذ البصيرة ، وأصبح هذا تراثاً بشرياً قيما ، فبينما يعجز الكلب الهرم عن تعلم بعض الحيل الجديدة يستطيع الرجل الهرم فعل ذلك بسهولة ، ولعل هذا هو أحد الأسباب التى جعلت من الإنسان كائناً سامياً متفوقاً . وتستطيع المدرسة أن تعوق المرء أو تساعده على تعلم خبرات جديدة تمكنه من الملاءمة رغم سنه . وإذا نظرنا إلى التربية نظرة محدودة واعتقدنا أن أجدى أنواع التربية تلك التى تتيح لنا فرصة الالتحاق السريع بعمل بعد تخرجنا من معاهد الدراسة — فإننا نكون بذلك قد عملنا على هدم الدعامات الكبرى التى تعتمد عليها البشرية فى تقدمها . غير أن هذه النظرة إلى التربية نظرة عقيمة وسخيفة حتى من وجهة الأثرة البحتة لأن سبل التوفيق فى الحياة وضمان استقرار المعيشة هو اكتساب خبرة أو تربية تمكن الفرد من الملاءمة المستمرة حتى أواخر حياته . فالتربية إذن تهدف إلى خدمة الفرد والجنس البشرى بالمحافظة على استمرار المرونة البشرية بتقدم العمر ، وذلك بأن تخلق فى الإنسان القدرة على استمرار التعلم .

ثالثاً — إن التكييف البشرى هو تكييف تركيبى أكثر منه تكييف سابى . ولا يعمد الإنسان حين يرغب فى تذليل المشاكل التى تصادفه إلى تغيير نفسه وإنما يعمد إلى تغيير ظروف بيئته . وقد عرف بعضهم الإنسان فقال إنه الأداة التى تستخدم الحيوان . وفى هذا القول شىء من الصدق وإن لم يذكر صراحة — فقد نحونا فى هذا الفصل إلى الاعتقاد بأن التكيف لدى الحيوان هو إيجاد طريق للملاءمة ، بينما هو لدى الإنسان ابتكار طريقة للملاءمة . والإنسان فى سبيل تكيفه مع البيئة يخلق الأداة والسلاح ، ويشيد المبانى والمؤسسات الاجتماعية. فهو يأخذ المادة اللازمة لتكييفه من الطبيعة ثم يصبها فى القالب الذى يريده . وهنا يكمن سر عظمته وقوته .

هذه الفكرة على جانب عظيم من الأهمية لأنها تؤثر على نظرتنا إلى المشاكل التربوية ، ولذلك سنبينها على وجه آخر فنذكر أنه قد يساعدنا على فهم ذلك

فهماً ثاقباً معرفة ما نعنى به من التكييف التركيبى ، فمن المعلوم أن الإنسان لا يعالج مشاكل الحياة بالإذعان لها أو بالملاءمة، وإنما بالابتداع والابتكار ، وإذا كنت شغوفاً بركوب الصعاب والانتصار على المخاطر ، فإنك لن تجد لذة فى تجنب المصاعب وإنما فى اكتشاف طريقة تحيلها إلى ظروف مواتية ، وبابتداع وسيلة جديدة للعمل قد تتطلب تغيير نفس الإنسان وبيئته أيضاً . ولهذا السبب (قدرة الإنسان على القيام بمثل هذه الأفعال) استطاع الإنسان أن يصير سيد الحياة .

ونكرر مرة أخرى أن التربية قد تعوق وقد تساعد ، وقد تكون نقمة ، وقد تكون نعمة ، فإذا عاملنا الشخص المراد تثقيفه كشخص يستقبل المعلومات التى تصب له استقبالا سلبياً أو كشخص تطبع عليه بعض العادات ، فإن هذا ينافى ما ذكرناه عن صفة التكييف الإنسانى البارزة . فالتربية الحقة المحققة للغرض الذى نهدف إليه منها لابد وأن تشجع فى الفرد الاتجاه العملى أو الناحية الابتداعية . فالشخص الخالق المبتدع ، المبتكر هو الشخص الذى يكون أكثر تكيفاً مع العالم الخارجى الذى يعيش فيه ، وهو الشخص الذى حمل فى عزم منذ القدم — وسيظل كذلك حتى الأبد — مشعل تقدم الإنسانية .

رابعاً — إن التكيف المكتسب ينحو إلى إعلاء شأن الفرد بينما التكيف الموروث ينحو نحو إعلاء شأن الجنس ،وكثيراً ما يطلق اسم «التكيف الجنسى» على التكيف الوراثى . وهى فى الحقيقة تسمية صائبة . وتحافظ الكائنات الحية الدنيئة وخاصة — الحشرات ، والأسماك — على نوعها بتناسلها ونتاجها الوفير ، ورغم أن كميات كبيرة من هذه الكائنات تقضى عليها أعداؤها أو تفنى فى بعض الحوادث إلا أن هذا ليس بالأمر الخطير لأن التكيف الجنسى على العموم وفى أغلب الأحيان يحافظ على نوع هذه الحيوانات . ومثل هذا يمكن أن يقال عن الغريزة الحيوانية لدى بعض الكائنات الراقية التى قد تضحى فى قسوة بالفرد فى سبيل المجموع . وفى كل هذه الحالات تجد الطبيعة مكشرة عن أنيابها ، قاسية على حياة الفرد معنية بحياة الجنس .

بيد أن هذه الصورة تتغير إذا انتقلنا لبحث التكيف المكتسب . فالفرد وما اكتسبه من خبرة وحكمة يصير وسيلة لرقى الجنس البشرى واستمراره على قيد الحياة . فحين يهجر قطيع من الثيران قائده المهزوم ، ويتركه ليلاقى حتفه ،

يكتسب القطيع خبرة ، ولكن حين يموت رجل ذو بصيرة ثاقبة ، وعلى حظ كبير من المعرفة ، وهو فى أتم قواه فإن هذا يعد خسارة لاتعوض للجنس البشرى

وهذا هو السبب فى أن التربية الحقة يجب أن تعنى بالفردية ، بل ويجب أن تقدسها. وهذه النقطة على جانب عظيم من الأهمية لأنها طالما دفعت كثيراً من المتحمسين لها إلى التطرف . فالفرد فى حد ذاته ، مثل بعض أرطال من المادة الحية ، كمادة البروتوبلازما ليس لها فى حد ذاتها أى قيمة ، ولكن المرء كشخص يستطيع اكتساب مرونة مستمرة فى التكيف ، وابتداعاً فى طرق الملاءمة . — له قيمة عظمى ، ولهذا كان من الواجب احترام شخصية التلميذ فى المدرسة ، لا لما هو عليه ولكن لما سيكون عليه فيما بعد ، غير أن هناك غلطة شائعة نجدها دائماً فى المدارس الحديثة الآخذة بسبل التقدم وهى الميل إلى اعتبار كل نزعة من نزعات الطفل شيئاً مقدساً ، لا لشىء سوى أنها نزعة طفل ، ونحن لا نجد لهذا تبريراً منطقيا ، بل إنا لنعدها الفردية فى أسوأ درجاتها . فلكل فرد قيمة سواء لما هو عليه من صفات عقلية أو أخلاقية أو لنفاذ بصيرته أو لما سيتصف به فى المستقبل . فالطفل وإن كان على حظ ضئيل من المعرفة إلا أنه قد يصير ذا شأن فى المستقبل .

والشىء الذى لا يعتريه الشك هو أن صفة التكيف البشرى تكسب الإنسان قيمة عظمى حتى يصبح معقد رجاء التقدم . ولكنا حين نتركه فريسة للدعاية أو للأغراض المدرسية أو لأى أنواع الاستغلال أو بعبارة أخرى حين نعده جزءاً من المجموع — فإننا ننزل به إلى مستوى أقل من مستوى الإنسان .

مراجع الباب الأول

1. — Peters : Foundation of Educational Sociology.

2. — Mursell : Principles of Education.

3. — Morrison : Basic Principles of Education.

الباب الثانى

أغراض التربية وأهدافها

يمر الطفل – منذ ولادته إلى أن يصل إلى مرحلة الرجولة ، أو النضج التكوينى – بأطوار مختلفة ، هى فى الواقع أطوار إعداده . وكل جيل من الكبار يتعهده بما ركب فيه من غرائز المحافظة على البقاء : بقاء الفرد ، وبقاء الجنس – يتعهد أطفاله بالتربية ، ليحقق غاية من الغايات ، أو عدداً منها . ولكن . . . من الذى يحدد هذه الغايات ؟ أهم الآباء ؟ أم الحكومات ؟ أم المصلحون الاجتماعيون والفلاسفة ؟ أم رجال الدين ؟ ، وما العوامل التى تؤثر فى هذه الغايات أو الأهداف ، وتغيرها ؟

لا شك فى أن التربية بدأت بظهور الإنسان ، وشعوره بكيانه ، باعتباره فرداً فى مجتمع ، كالأسرة أو القبيلة مثلا . وكانت غايتها أن يعلم الكبار الصغار سبل العيش والسلوك فى حياتهم البدائية . ونستطيع أن نفترض عهداً سبق إنشاء المدرسة ، باعتبارها عاملاً مقصوداً من عوامل التربية ، كان فيه الأطفال يتعلمون – أو يربون – بطريق التقليد والمشاركة العملية فيما يقوم به الكبار من أعمال ؛ لسد حاجاتهم فى الحياة . فكانت البنت تساعد أمها ، وبهذه الطريقة تعلمت ما كانت تعمله ، وبهذه الطريقة العرضية عرفت شئون المنزل الضرورية للحياة البدائية . أما الصبى فقد كان يلاحظ ما يقوم به الكبار ؛ من الصيد فى الغابة ، أو صيد السمك ، ومن محاربة العدو . وتعلم بهذه الصورة أساليب الحياة عندهم . وكان يشاهد الطقوس القبلية ، حتى إذا جاء الوقت المناسب أشركه الكبار معهم فى تأدية هذه الطقوس . وكان عند ما يقدم الصبى إلى الاشتراك فى الطقوس ، يقام حفل خاص احتفاء بهذا العمل . وبذلك يصبح الغلام عضواً فى هذه الطقوس القبلية . وصار الاحتفاء بالغلام فى هذه المناسبة مصحوباً ببعض التعاليم والتوجيهات ، التى تتصل بحياة القبيلة ، وعاداتها ، ونظامها ، وتفكيرها .

وكان يروى للغلام فى مثل هذه الحفلات بعض الأساطير والتقاليد الخرافية . ومن هنا تبدأ نواة ما نسميه الآن بالمدرسة (١) .

وهنا نقف لنتفهم الغرض من هذه التربية البدائية :

إن القبيلة — أو الأسرة — لم يكن لها غرض تربوى واضح محدد ، مصحوب بوعى منها ، وشعور خاص ، وإنما كانت تربى الطفل بدافع تلقائى طبيعى ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب تقاليدها ، ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضواً فيها ، كما صاروا هم . فلم تكن للتربية إذاً فلسفة مثالية وراء الغرض العملى المباشر ، ولكنها كانت تربية عملية ، تعد الطفل للحياة العملية ، فهى إعداد للحياة ، وحياة معاً ، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها

This education was not only close to life — it was in very fact part and parcel of living.

والواقع أن الناس كانوا يتلقون نصيبهم من التربية ، قبل أن تعرف المدارس بمعناها الحديث . والتاريخ يشهد بأن أشعار "هومير" ألفت ، ونقلت من جيل إلى جيل ، ومن جماعة إلى جماعة ؛ قبل أن تسجل ، ويتعلمها النشء فى المدارس .

فهل نقول : إن هذه الثقافة الأدبية ، التى تأثر بها الإغريق فى قديم العصور ، لا تدخل ضمن عوامل التربية ؟ وهل نقول : إن هذه التربية غير المدرسية ، كانت خلواً من غرض وهدف ؟ . لقد كان العرب فى جاهليتهم لا يعرفون المدارس ومع هذا فقد كانت لهم ثقافتهم ، وعلومهم ، وحضارتهم ، وآدابهم ، التى وصلت إلينا . فهل يقال : إن التربية لم تعرف عند عرب الجاهلية ؛ لعدم ظهور المدارس عندهم ؟ أو نقول : إن التربية قد وجدت ، وإن القوم كانوا يربون أبناءهم ، وكان الكبار منهم — حين يربون الصغار — يرمون إلى هدف ؛ قد يكون واضحاً فى أذهانهم ، وقد يكون غير واضح ، وقد يكون هدفاً يحقق المثل الأعلى للقبيلة أو الجماعة التى ينتمى إليها الفرد ، أو يحقق المثل الأعلى عند الوالدين فقط ؟ كلاهما ممكن ! ! وما يجب أن نستنبطه هو أن التربية وجدت بوجود الإنسان ، وأنها كانت ذات هدف ، وأن هذا الهدف ، أو هذه الأهداف

---

(١) انظر ص ٥٣ ، ٥٤ من كتاب

"Education For changing civilization, by W.H. Kilpatrick."

كان خاضعاً ــ من حيث إمكان تحقيقه ، واتخاذ الوسائل له ــ لعوامل مختلفة ؛ طبيعية ، واجتماعية . وأن هذا الهدف قد تغير من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ، وفقا لهذه العوامل . نعم هو كذلك وها نحن أولاء نذكر هذه العوامل :

العوامل التى تؤثر فى نوع التربية وأغراضها

ذكرنا أن التربية قد ظهرت بظهور الإنسان وأنها كانت ملازمة له ، بحكم أنها كانت ضرورية لوجوده ، فى أى صورة من صور الإنسانية الراقية ، أو البدائية . وإذا نظرنا إلى أى جماعة ــ أو أمة ــ وجدنا أن تطور التربية فيها ، بوسائلها وأهدافها ، إنما هو مظهر من مظاهر التطور الاجتماعى لهذه الأمة . ونقصد بالتطور الاجتماعى كل ما يؤثر فى حياة المجتمع ، ونظام معيشته ، اقتصادياً كان ، أو سياسياً ، أو دينياً أو إدارياً . وعلى هذا يصح القول : بأن من العوامل التى تؤثر فى أغراض التربية :

١ ــ التغير الاجتماعى :

والثابت أن التغير الاجتماعى فى أية أمة يكون نتيجة لأحد عاملين أولهما معاً : فالعامل الأول داخلى ، وهو ما يحدث فى الأمة من تطور تدريجى فى نظم الحكم ، والقوانين ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، وعلاقة الفرد بالفرد ، وقواعد الأخلاق ، والمبادئ الاقتصادية والدينية إلخ . وقد يكون هذا التطور فجائيا ؛ نتيجة لظهور مصلح عظيم يثور على القائم من التقاليد والنظم ، ويحدث تغييرات جوهرية كما حدث بظهور الإسلام وانتشاره فى العالم ، وكما حدث فى مصر الحديثة نتيجة لثورة يوليو ١٩٥٢ مما أحدث انقلاباً جوهرياً فى حياة الأمم التى ذاع الإسلام فيها وفى حياة الأمة المصرية

ونتيجة هذا الانقلاب تغير فى أهداف التربية ، يظهر لمن يدرس تاريخ الأمتين. وكما حدث فى روسيا بظهور النظام البلشفى ، والقضاء على ما سبقه من نظام . وكما حدث أيضاً فى ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية . ومن يدرس الحياة العلمية والثقافية لهذه الأمم الثلاث ؛ سواء ما كان يدرس فى المدارس ، وما كان يشيع بين الجمهور خارج المدارس ــ يجد أن لها طابعاً خاصاً ، هو صورة لهذا التغير

الاجتماعى السياسى . ومعنى هذا أن تربية النشء وفقاً لهذه النظم الاجتماعية السياسية الجديدة ترمى إلى تكوينه ، ليعيش فى نظام اجتماعى خاص ، يخالف ما سبقه من نظم ، أى أن غرض التربية قد تأثر بما طرأ من تغير فى النظام الاجتماعى .

والعامل الثانى : خارجى : وهو ما يحدث فى الأمة من تغير اجتماعى ، نتيجة صلاتها بغيرها من الأمم الأخرى . فمصر قبل أن يدخلها الفرنسيون لم تكن تعرف الصحف ، ولا الأساليب الحديثة فى العلوم . ولو أقام بها الفرنسيون طويلا لأثروا فى صحافتها تأثيراً واضحاً ، ولأثروا — أيضاً — فى لون التربية عند المصريين ، وفى أهدافها . ولم لا ، وقد كان لصلة مصر بأوربا منذ أول القرن التاسع عشر الميلادى إلى الآن أثر قوى فى تغيير مناهج التعليم ، وطرق التدريس .

ومصر التى كانت — فى عهد الاحتلال — قوية الصلة بإنجلترا ، وبالثقافة الإنجليزية تأثرت فى نظمها الاجتماعية ، والتربوية خاصة ، بما نتج عن هذه الصلة .

ولما تخلصت مصر من نظام الملكية والإقطاع حدث بها تطور اجتماعى واضح فى اقتصادها ، وإدارتها وسياستها الخارجية ، وكان لهذا كله أثر فى تغير أغراض التربية .

وكان لظهور جامعة الدول العربية أثره فى أن اتجه رجال التربية فى الدول العربية إلى تقريب ثقافات هذه الدول ، وعقد المؤتمرات للتشاور فى المناهج والأهداف وجعل قدر منها مشتركاً بينها ، وتقريب ما لها من أهداف تربوية [١]

هذا ، ومن الواضح أن العاملين : الداخلى ، والخارجى ، كلاهما مؤثر فى الآخر متأثر به . نعم إن التربية المدرسية تؤثر فى تطور المجتمع ، وهى عامل مؤثر فى حياته ، غير أن التربية عادة تتكيف لتلبى حاجات المجتمع . فى القرن التاسع عشر لما نشطت الصناعة والتجارة وقويت المنافسة بين الدول الأوربية الصناعية ، رأت الحكومات ضرورة إدخال العلوم الطبيعية فى المدارس وجعلها جزءاً من المنهج ، حتى يعرف المتعلم من مبادئها ما يمكنه من تطبيقها عند ما يبدأ حياته العملية فى المصنع أو المتجر .

ومن الملاحظ فى مصر ما نتج عن انتشار الطيران ، والسينما ، والصناعات

---

(١) كان أول مؤتمر ثقافى عقد بلبنان فى صيف سنة ١٩٤٧ ممثلا لجميع الأمم العربية الأعضاء فى الجامعة . وكان من أهدافه : التقريب بين مناهج الدراسة ، وتحديد قدر مشترك من المعارف ، فى الأدب والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية — بين العرب .

المختلفة ، من ظهور مدارس جديدة فنية ، لإعداد رجال لهذا النوع الجديد من مظاهر الحياة الاقتصادية ، ومن إدخال دراسات ابتدائية لهذه الأضرب من الحضارة فى بعض معاهد التعليم غير الفنية .

٢ – سلطة الهيئات التى تشرف على التربية :

إن عوامل التربية المقصودة[1] – كالمدرسة ، والمعبد ، والأسرة – خاضعة لسلطة هيئات تنظمها وتشرف عليها ، كالحكومة ، ورجال الدين ، وكبار الأسرة . ولكل هيئة من هذه الهيئات نفوذها فى تكييف مناهج الدراسة ، وأساليبها ، وأهدافها .

فنى الولايات المتحدة مثلا ، حيث اللامركزية التعليمية وحيث تنتخب مجالس للتعليم تشرف على إدارة المدارس – نجد التربية المدرسية تتكيف وفقاً لرغبات الشعب ، ممثلة فى الناخبين وأعضاء المجالس . أى أن أهداف التربية خاضعة لرأى الشعب الحر . بينما نجد فى بلاد أخرى أن سلطة الحكومة غير الديموقراطية هى التى تحدد الأهداف من التربية ، كما هى الحال فى الدول الديكتاتورية .

وكان التعليم الدينى فى المدارس الفرنسية قبل الثورة حتما فى كل المدارس ، فلما ألغى دين الدولة الرسمى ، لم يعد التعليم الدينى إجبارياً ، وصار هدف التربية الرسمى خالياً من العنصر الدينى ، اللهم إلا المدارس الطائفية كمدارس الجزويت مثلا .

وكان فى مصر – ولا يزال – نوعان من التربية : التربية الدينية ، والتربية المدنية ، ولكل منهما هدفه . ولا زلنا نشاهد الصراع بين هذين النوعين من التربية ، ومحاولة أحدهما الطغيان على الآخر ، ولو ضعف سلطان رجال الدين بمصر لتغير الهدف التربوى العام فى الدولة ، أو لقربت المسافة بين الهدفين .

٣ – الغايات التربوية المثلى قد لا تتحقق فى الواقع :

وليس من الضرورى أن نجد اتفاقاً فى الغاية الإنسانية المثلى فى التربية والغاية الواقعية فعلا ، تلك التى تضعها الحكومة ، أو أى هيئة أخرى من الهيئات المشرفة على التربية . فقد تحتاج الدولة إلى الجندى ، فتوجه التربية فى مدارسها إلى هدف

---

(١) سنشرح – فيما بعد – المراد بعبارة : التربية المقصودة ، راجع « الباب الثالث : عوامل التربية » .

عسكرى حربى ، وتهمل بعض النواحي الأخرى الخلقية مثلا . وقد تعنى الدولة بالإعداد المهنى فى الصناعة ، أو الزراعة ، أو التجارة ، وتهمل الناحية الثقافية عند الفرد ، أو الناحية الاجتماعية ؛ فيخرج الشاب إلى الحياة العملية أعزل من السلاح الضرورى لهما . وقد عنيت التربية الإسبرطية بتكوين الجندى القوى الماهر ، الصبور ، الجاف ، وأهملت التربية العقلية . وكانت ظروف إسبرطة تحتاج إلى هذا النوع من التربية .

ومعنى هذا أن الناحية التربوية القائمة بالفعل قد لا تكون هى التى تدعو إليها التربية المثالية فى هذه الدولة ؛ إما بسبب جهل الهيئة المهيمنة على التربية ، أو لسبب خاص تريده هذه الهيئة .

٤ — الإصلاح التربوى متأخر — غالباً — عن الاستعداد الاجتماعى :

والسبب فى هذا أن رجال الإصلاح الاجتماعى قد لا يكونون المشرفين على التربية : فلا يستطيعون إحداث الإصلاح التربوى الذى يريدونه ، أو قد يكونون منصرفين إلى الإصلاح الاجتماعى العملى ، فلا يجدون من جهودهم ووقتهم ، ما يمكنهم من تغيير المناهج ، وأساليب التعليم بالمعاهد . أو قد يجدون من المشرفين على التربية مقاومة لآرائهم الإصلاحية . مثال ذلك : ما نادى به قاسم أمين من وجوب تعليم المرأة ، وتأخر التربية النسوية فى مصر فى عهده ، وما نادى به الشيخ محمد عبده من وجوب إصلاح التعليم الأزهرى ، ومقاومته فى ذلك الوقت ، وما ينادى به بعض المربين من ضرورة توحيد المرحلة الأولى التعليم ، وعدم تحقيق هذا النداء حتى وقت قريب .

من أجل هذه العوامل السابقة نجد نوعين من أغراض التربية :

(ا) نوع قائم فعلا ، وهو الذى يعمل المجتمع وسلطات التعليم على تحقيقه

(ب) ونوع مثالى ، وهو الذى ينادى به المصلحون فى كل عصر من العصور ولم يتحقق بعد .

تطور أغراض التربية

١ — أغراض التربية من الناحية العملية الواقعية

ذكرنا أن أغراض التربية فى أى جماعة ، إنما يمكن معرفتها من الحياة الاجتماعية لهذه الجماعة ، ومن العامل أو العنصر الذى له السلطان فى حياة هذه

الجماعة ، كالدولة أو رجال الدين ، أو الأسرة . وذكرنا ، أيضاً ، أن الغرض القائم فعلا ، قد يختلف عن الغرض المثالى الفلسفى ، فقد يظهر فى عهد من العهود مصلح اجتماعى ، أو فيلسوف له رأى فى التربية وأغراضها المثلى ، فيعلن هذا الرأى ، ويكون رأيه هذا نظريا ، ما لم يجد فى الحياة تطبيقاً عمليا .

والذى يدرس تاريخ العالم الثقافى والاجتماعى يجد أغراض التربية الواقعية ، قد اختلفت من مكان إلى مكان ، ومن عهد إلى عهد ، بل فى الجماعة الواحدة من طبقة إلى طبقة . وها هى ذى بعض الأمثلة :

فى الصين : إن غرض التربية القديمة عند الصينيين هو « إعداد القادة بتزويدهم بالمعارف القديمة التى تتصل بنظام المجتمع ، وصلات أفراده بعضهم ببعض ، وإعداد كل أفراد الشعب ليكون سلوكهم حسناً فى جميع أعمالهم وفى جميع ما يزاولونه فى حياتهم » . ومعنى هذا أن التربية عندهم كانت تعنى[1] بالناحية الخلقية الاجتماعية ، وفقاً لتقاليدهم القديمة التى احتوتها كتب الديانة الكنفوشية وكانت غاية التربية للقادة غيرها لجميع أفراد الشعب .

فى مصر : وكانت التربية فى مصر القديمة ، مقصورة على إعداد طبقة الأرستقراط من الكهنة ، وفيهم القضاة ، والأطباء ، والمهندسون ، والكتاب ، وجباة الضرائب والجنود . فكان غرضها إذن « دنيوياً دينياً . فالدنيوى تخريج المتعلمين فى الفنون المختلفة ، مما يضمن لهم المعيشة الراضية . والدينى هو العمل على محبة الآلهة فى الآخرة ؛ بالتعبد والتقرب إليهم » .

فى أسبرطة : وكانت التربية عند إسبرطة ، وقفاً على الأحرار[2] ، والغرض منها « إعداد الرجل قوى الجنان فى المعارك ، فصيح اللسان فى المجالس » . وكان هذا الغرض ضرورياً بحكم الحياة فى إسبرطة .

فى أثينا : أما فى أثينا فقد اختلفت الحياة الاجتماعية عنها فى إسبرطة ، فكان الغرض من التربية فيها «إعداد الفرد لذاته ؛ ليصل إلى درجة الكمال The excellence of man as a man. ويشمل هذا الغرض القدرة على ضبط النفس

---

(١) ص ١٧ من كتاب تاريخ التربية لمنرو .

(٢) ص ٨ الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين نشرها لورى .

والاعتدال فى السلوك ، واتزان القوى الجسمية والعقلية، وانسجام الخلق وجماله ، قولا وعملا » . ويقول برتراند رسل : « إن التربية الصينية التقليدية[١] كانت كبيرة الشبه من بعض النواحي بنظيرتها فى أثينا فى أعز أيامها : كان الصبية الأثينيون يحملون على حفظ هومر عن ظهر قلب من أوله إلى آخره ، وكذلك كان الصبية الصينيون يحملون على حفظ المأثورات الكنفوشية . وكان الأثينيون يعلمون نوعاً من احترام الآلهة ، يقوم على المحافظة على المظاهر ، ولا يضع حاجزاً فى طريق النظر الفكرى الحر . وكذلك كان الصينيون يقيمون طقوساً خاصة ، تتصل بتقديس الأسلاف ، من غير أن يجبروا بحال على اعتقاد ما كان منطوياً فى تلك الطقوس .

الكنيسة الكاثوليكية :وكان الغرض العملى عند رجال الكنيسة الكاثوليكية ، فى القرون الوسطى ، هو « إماتة الشهوات ، وإهمال الجسم ، حتى تنتقى الروح ، وتنجو من عذاب جهنم ، ووسيلة ذلك : الطهارة والفقر والطاعة[٢] » .

وقد تكونت بأوربا فى القرون التى بين التاسع والسادس عشر الميلادى طبقة الفرسان . وكانت هى طبقة الأرستقراط ، ولها تربية خاصة[٣] ترمى إلى « تكوين الشجاعة والمغامرة ، تنفيذاً للقوانين ، وإلى تمجيد روح الحرية ، والعقيدة الصالحة والإيثار ، ورقة المعاملة ، ولا سيما مع السيدات » ، فهذا النوع من التربية خاص بطبقة بعينها ، كانت لها أغراض غير تلك التى سادت بين الجمهور .

فى الإسلام: وكانت أغراض التربية الإسلامية تتلخص فى الآية الكريمة: « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ، ولا تنس نصيبك من الدنيا » فكانت إذن أغراضاً لإرضاء الله ، ولكسب العيش .

عند الجزويت : وكانت أغراض التربية عند الجزويت [٤] : « السمو بالروح عن طريق المعرفة الدينية ، ونشر العقيدة الكاثوليكية بين الناس ،

---

(١) ص ٣٩ من كتاب On Education وص ٢٩ من ترجمة هذا الكتاب للكردانى والغمراوى.
(٢) الجزء السابع من دائرة المعارف للمدرسين ، نشرها « لورى » .
(٣) ص ٢٨٨ من كتاب تاريخ التربية لمنرو .
(٤) مؤسس هذا المذهب هو « إجنتيوس ليولا » أحد فرسان أسبانيا .

والرياضة الروحية ، وعمل الخير ، ولا سيا بتعليم الشبان والجهلاء الديانة المسيحية » .

وفي القرون : ١٦ ، ١٧ ، ١٨ كان الغرض السائد المهم للتربية في أوربا[١] :

"To develop the religious beliefs & practices and the ecclesiastical interests of the child, for upon these depended his eternal welfare".

وهكذا نجد أغراض التربية قد تغيرت من عصر إلى عصر ، ومن جماعة إلى جماعة ، بحسب العوامل المختلفة التي أشرنا إليها .

في اليابان الحديثة : وفي اليابان الحديثة[٢] كان الغرض من التربية « تخريج موظفين مخلصين للدولة ، عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق معارفهم التي تعلموها » . وكانت معاهدهم ومصانعهم ، ونظم الحياة عندهم ، ترمى إلى هذا الهدف ، هدف العظمة الوطنية .

الفاشية والبلشفية : والفاشية والبلشفية نوعان من الحكم فرضا على معاهد العلم بحكم قيام الحكومات التي تؤمن بهما . والغرض من التربية[٣] عندهما هو : « إعداد الفرد ليكون جزءاً في نشاطه وعمله وإنتاجه — من نشاط الدولة وعملها وإنتاجها » وقد كانت هذه هي أهداف التربية أثناء الحرب الماضية ، عند كل الأمم المحاربة التي حولت المدارس إلى معسكرات لتمرين الجنود وإعدادهم لسفك الدماء .

وهكذا نجد في الأمة[٤] الخاضعة لنظام السلطة المطلقة ، أن المدارس ، والجامعات والصحف ، والخطابة العامة والسينما ، والمسارح ، والإذاعة ، وكل هذه العوامل المختلفة في التربية ، توجه تربية النشء إلى الفناء في خدمة الدولة ، من أي نوع كانت الخدمة . فالغرض من التربية عندها إذن هو : « إعداد الفرد ليكون خادماً للدولة » .

هذه بعض أغراض التربية الواقعية العملية في بعض الجماعات البشرية

---

(١) ص ٤٠٨ من كتاب تاريخ التربية لمنرو .

(٢) ص ٣١ من كتاب On Education لمؤلفه برتراند رسل

(٣) ص ٥ من كتاب :

Education for Citizenship, issued by Association For Education in Citizenship

(٤) ص ٣٢ من الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين .

والأمم اختلفت من عصر لعصر ومن مكان لآخر . وقد ذكرنا أن للمصلحين والفلاسفة بل لبعض الأفراد العاديين – آراء خاصة بأغراض التربية ؛ فلنتعرض هنا لبعضها .

ب – أغراض التربية من الناحية الفلسفية والنظرية

من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية، وكتبوا عنها أفلاطون ، الفيلسوف الإغريقى (٤٢٧ – ٣٤٧ ق.م) ، فقد كتب فى جمهوريته عن النظام الذى يختاره للمدينة الفاضلة. وبين أن الغرض من التربية[١] هو « أن يصبح الفرد عضواً صالحاً فى المجتمع » وعنده « أن تربية الفرد ليست غاية لذاتها ، وإنما هى غاية بالنسبة للغاية الكبرى ، وهى نجاح المجتمع وسعادته » . وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير ، وتقديره إياه . وعلى هذا فلا يكون الفرد عضواً صالحاً[٢] إلا إذا كان عارفاً بالخير ؛ لأن معرفة الخير فضيلة .

أما أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق .م) فيرى أن الغرض[٣] من التربية هو « أولا أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضرورى، فى الحرب والسلم . وثانياً أن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال ، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة » .

ويرى فيتورينو دا فلترى Vittorino Da Feltre أشهر المربين بإيطاليا فى عصر النهضة (١٣٧٨ – ١٤٤٦) أن الغرض من التربية « تنمية الفرد من جميع نواحيه : العقلية ، والخلقية، والجسمية – لا لمهنة خاصة ، ولكن ليكون مواطناً ، صالحاً ، مفيداً لمجتمعه، قادراً على أداء الواجب العام والخاص » . فهذا الغرض الذى نادى به فيتورينو منذ خمسة قرون شبيه بما ننادى نحن به فى القرن العشرين ، من إعداد الفرد ، ليكون مواطناً صالحاً .

وكان فرنسيس بيكون Francis Bacon (١٥٦١ – ١٦٢٦) أحد الفلاسفة الإنجليز الذين كتبوا فى : السياسة ، والدين ، والتاريخ ، والآداب، والمنطق ، والفلسفة . وقد ظهر فى عهد وصل فيه العلماء إلى بعض الكشوف العلمية ، مثل

---

(١) ص ١٣٢ من تاريخ التربية لمنرو .

(٢) ص ٤٠ دائرة معارف المدرسين .

(٣) ص ٤٨٢ من تاريخ التربية لمنرو .

كشوف غاليليو وغيره . فتأثر بآرائهم. وكان يرى أن التربية ليست غايتها أن تجعل الناشئين خبيرين بالعلوم عارفين لها ، بالطرق التقليدية القديمة ، طرق الرواية والفلسفة ؛ ولكن غاية التربية : أن تفتح أذهانهم ، وتوجههم إلى طريقة كسب العلوم ، حتى يستطيعوا الاستفادة منها ، متى أرادوا . وذلك بمنحهم الحرية العقلية التي تمكنهم من إدراك كل أنواع المعارف وتفهمها . فالغرض من التربية عنده « أن يعود الفرد طريقة الوصول إلى المعارف ، لا أن يجمع المعارف ، بأية طريقة كانت » . ولذلك يقال : إن بيكون لم يعن بمسائل التربية وفلسفتها ، وإنما عنى بطريقة كسب المعرفة ، التي هي من أهداف التربية ، فهو بهذا قد استخدم نوعاً جديداً من الأسلوب العلمي هو الاستقراء الذي – وإن كان معروفاً في عهد الإغريق – إلا أنه لم يكن شائع الاستعمال في عهده .

ومن الذين كتبوا في التربية وأغراضها كومنيوس[1] John Amos Comenius الذي ولد وعاش في مورافيا (١٥٩٢ – ١٦٧١) والذي كان لتربيته وحياته الدينية أثر في آرائه التربوية ، وفي الغرض من التربية عنده . فقد كان يرى أن النهاية التي يرمي إليها الإنسان « هي السعادة الأبدية عند الله » . وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة. ويكون ذلك بالتخلص من الرغبات الفطرية ، ومقاومة الغرائز والانفعالات ، وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه ، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه. ولا يكون هذا الضبط ممكناً إلا عن طريق المعرفة ؛ معرفة الفرد حقيقة نفسه، ومعرفة كل شيء حوله . وعلى هذا أيضاً كان الغرض[1] من التربية عنده « تحصيل المعرفة والفضيلة ، والصلاح » .

وهذا غرض شبيه بما كانت عليه التربية في الأزهر ، حتى عهوده الأخيرة . أعني « أن يصير المسلم عالماً ، فاضلا ، صالحاً »، ومن الطبيعي أن تكون أغراض التربية عند رجل ديني مثل كومنيوس دينية أيضاً .

جاء جون لوك John Lock ، واشتغل بالتربية والفلسفة . وكان له رأي في التربية ، وكان من أنصار المذهب التهذيبي Disciplinary Education ، وهو يرى أن التربية لها أغراض ثلاثة :

فالتربية الجسمية ترمي إلى تقوية الأبدان ونشاط الجسم ، والتربية العقلية

---

(١) الاسم بالعربية كومينوس .

(٢) ص ٤٨٢ ، ٤٨٣ تاريخ التربية لمنرو .

ترمى إلى تزويد العقول بأنواع المعارف والعلوم . والتربية الخلقية ترمى إلى غرس الفضيلة فى النفوس . فهو إذن فى فلسفته الخاصة بالتربية ، لا ينظر إلى قيمتها من حيث نشاط الإنسان فى المجتمع وحياته ، وإنما من حيث أثر التربية فى قوى الإنسان الجسمية ، والعقلية ، وتكوين الفضيلة فى ذاتها .

وفى القرن الثامن عشر ظهر فى أوربا حركة تربوية ، تسمى « الحركة الطبيعية » . وكانت تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله ، وطبائعه ، وتشجيع غرائزه ، وإفساح المجال لنموها ، وكذلك العمل على تقوية صلة النشء بالطبيعة . وكان جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau ، (١٧١٢ — ١٧٨٨) زعيم هذه الحركة . وهو الذى نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله ؛ وهو يقول « لابد للمربى من محاربة إحدى ناحيتين : طبيعة الطفل ، أو النظم الاجتماعية ولأن يضحى بالثانية خير له من أن يضحى بالأولى » .

فالغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين ، لا تكوين مجرد أعضاء فى المجتمع .

ومن رجال التربية فى القرن الثامن عشر والتاسع عشر بستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) وكان رأيه : أن الغرض من التربية ، هو إعداد بنى الإنسان للقيام بواجباتهم المختلفة فى الحياة . فهو إذن يهدف إلى غرض عملى اجتماعى ، يجمع بين إعداد الفرد ، وبين حاجاته فى المجتمع الذى يعيش فيه .

وإذا انتقلنا إلى القرن التاسع عشر ، وجدنا من أشهر المربين : هربرت سبنسر الإنجليزى Herbert Spencer (١٨٢٠—١٩٠٣) ، وكان يرى أن الغرض من التربية هو الإعداد للحياة "Education is a preparation for life" فيقول ، إن وظيفة التربية هى إعدادنا للحياة الكاملة "To prepare us for complete living is the function which education has to discharge"

ونحن نعرف أن التربية فى عصره كانت مقصورة على عدد محدود من الناس ، هم الخاصة . وكانت تقليدية شكلية ، وسائلها الكتب والمعارف المستمدة من الفلسفة الإغريقية واللاتينية . وقد شرح رأيه فى الحياة الكاملة ، بأنها الحياة التى تتوافر فى خمس وظائف تقوم بها التربية ، عن طريق إعداد المرء بخمسة أنواع من المعارف هى :

١ — المعارف الضرورية للمحافظة على حياة الفرد ، وعلى صحته .

٢ — المعارف الضرورية لكسب العيش وجعل الفرد قادراً من الناحية الاقتصادية.

٣ — المعارف الضرورية لتربية الأسرة .

٤ — المعارف الضرورية للمواطن الصالح ؛ لأن الفرد عضو في جماعة من الجماعات ، له حقوقه ، وعليه واجبات نحوها .

٥ — المعارف التى تمكن من استخدام وقت الفراغ استخداماً مفيداً . وقد وجه إلى رأى سبنسر هذا نقد منه :

(ا) أنه وجه عناية كبيرة إلى المعارف المحضة ، وإلى التعليم باعتباره وسيلة صالحة للتربية ، ولتكوين الخلق . وعيب ذلك أنه يهتم بالناحية العلمية المحضة ، ويهمل الناحية الوجدانية ناحية العواطف والغرائز ، فمعرفة قوانين الصحة — مثلا — لا تضمن دائماً تطبيقها .

(ب) وأنه يرى تعليم المواد بحسب أهميتها ، من حيث فائدتها للإنسان ، وتحقيقها لأغراض التربية . فهو يبدأ بالفسيولوجيا ، والصحة ، والطبيعة ، والكيمياء ، ثم العلوم والفنون العملية التى تؤدى إلى كسب العيش ، وتأتى فى الآخر العلوم الاجتماعية كالآداب وعلوم الجمال واللغات . وهذا ترتيب قد يبدو منطقياً ولكنه لا يتمشى مع نمو الطفل وحاجاته .

(ح) أنه عنى عناية زائدة بالفائدة المادية للمعارف ، فهو يضحى بالشىء السامى وهو الثقافة ، من أجل الشىء الوضيع وهو المادة . ولكن هذا النقد غير صحيح[١] لأن سبنسر لم يهمل التربية الثقافية ، فقد طلبها لوقت الفراغ .

(د) أن المعرفة فى ذاتها ليست قوة ، وإنما القوة فى تطبيقها واستخدامها ، ولهذا يؤخذ عليه قوله : إن التربية إعداد للحياة ، وليست الحياة نفسها

تلك هى أوجه النقد التى وجهت لأغراض التربية ووسائلها عند سبنسر .

---

(١) تاريخ التربية لمنرو .

ولذلك لما جاء «جون ديوى » John Dewey المربى الأمريكى الشهير قال:
"Education is not a preparation for life, but Education is life itself."
فهو يرى إذن أن التربية فى ذاتها جزء من الحياة، وليست الحياة شيئاً غيرها . فكل مرحلة من مراحل نمو الطفل، وتربيته ، تكون جزءاً من حياته . وإذن فغرض التربية، وهدفها ، ليس شيئاً خارجاً عنها ، وإنما هو فيها : فالطفل يربى بالعمل والتجربة ، وتنمية مواهبه ، وميوله ، وقدراته، وتشجيع نشاطه . وهو فى هذه الحياة يحيا ويعيش. وعلى هذا « فالتربية عنده هى الحياة عينها » ، ولذلك ينادى بضرورة جعل المدرسة جزءاً من الحياة ، بمعنى أن الطفل يعمل فى داخلها ما يعمله لو كان خارجها .

وقد سبق روسو الفرنسى ديوى الأمريكى إلى القول بضرورة اعتماد التربية على قوى الطفل وميوله الطبيعية ، لا أن تملى عليه إملاء . فللطفل غرائز وميول ، هى حوافز له تدفعه ليفعل أشياء كثيرة متنوعة فى مراحل مختلفة ، والمدارس تتجه فى ناحية تخالف طبيعة الطفل: فهى تأخذ المعارف المتجمعة من تراث الأجيال السابقة، المعارف التى لا صلة لها بنمو الطفل، وتكرهه على تحصيلها، بدلا من أن توجهه لكشف ما يميل إلى كشفه ومعرفته . وفى هذا المعنى يقول جون ديوى :

"The school must represent present life as real & vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or in the play ground."

وقد اتضح لنا بعد عرض هذه الأغراض الفلسفية من التربية أنه نشأ فى كل عصر مفكرون مصلحون لم ترضهم الأغراض العملية السائدة فى عصرهم ، فحاولوا تغييرها ، وأعلنوا رأيهم فيها . ومن هؤلاء المفكرين المصلحين من نجح فى التأثير على اتجاهات التربية وأهدافها فى عصره ، ومنهم من لم تخرج آراؤه عن حيز الفلسفة . ومنذ بستالوتزى أخذت التربية اتجاهاً تطبيقياً . وصار المفكرون من المربين يعمدون إلى تطبيق نظرياتهم وآرائهم . وقد وجدت التربية فى أمريكا ميداناً متسعاً للتجربة . ونشأت مدارس تربوية كثيرة من أهمها مدرسة جون ديوى .

ومن كل ما تقدم من آراء فى التربية وأهدافها نستطيع أن نستخلص: أن

التربية عملية تغيير أو تكييف، ونمو مستمر فى الفرد، وأنها تعمل دائماً على إيجاد التوازن بينه وبين البيئة التى يعيش فيها. فهى إذاً تغيير يقوم الفرد ويعده لمكانة فى المجتمع فى كل لحظة من لحظات حياته. ومن هذا نفهم معنى ما يقال من أن للتربية وظيفتين، أو غرضين: وظيفة فردية، ووظيفة اجتماعية. فالفردية: هى مساعدة الفرد لينمو نمواً صحيحاً كاملا، بحسب قواه الطبيعية. والاجتماعية: هى جعل هذا النمو بحيث يجعل الفرد عضواً صالحاً فى المجتمع الذى يعيش فيه. وهذا ما قصده جون ديوى بقوله [١]:

"The Educational process has two sides : one psychological and one sociological and neither can be subordinated to the other, or neglected without evil results following".

وبعد فقد عرضنا الآن لأغراض التربية الفلسفية فى العصور المختلفة، منذ فلاسفة اليونان إلى فلاسفة القرن العشرين، وقد صار اتجاه التربية الآن فى العالم، وهدفها، هو إعداد الفرد إعداداً مناسباً لقواه، ومواهبه، حتى يصير عضواً صالحاً فى المجتمع. "Education for Citizenship": ولنقدم للقارئ الآن دراسة لبعض أغراض التربية.

عرض وتحليل لبعض أغراض التربية

إن الغرض من التربية هو الذى يحدد للمربى طريق السير ووضع النظام العام للتعليم واختيار مواده. فجدير بنا أن نعرض هنا باختصار الأغراض المختلفة التى دعا إليها بعض المربين وأن نحللها كى يتضح لنا السبيل.

أولا — كسب الرزق Bread & Butter Aim

حقيقة أن التعليم قد يمكن الفرد من كسب رزقه، وربما كان غرض فريق عظيم من الآباء من إرسال أبنائهم إلى المدارس أن يتزودوا من العلوم بما يستطيعون به أن يكسبوا الرزق ويشتغلوا بعمل ينتفعون به.

وإن أظهر ما يميز هذا الغرض أنه محدود واضح، لكنه مادى محض وأثره عظيم فى صرف الإنسان عن كثير من وجوه التهذيب والتربية العقلية، والوقوف

---

(١) ص ٤ من كتاب Education Today, by John Dewey

بميوله عند حد المادة وعبادتها ، فيحتقر ما عدا السعي وراءها ، ويصبح ضعيف التصرف قصير النظر جامداً على طرق معروفة فى كسب المال لا يحيد عنها ولا يعمل على ترقيتها . وقد يكون المجال أمامه واسعاً لو أنه كان قوى المواهب ذا قدرة على الافتنان .

والمنادون بهذا الغرض لا يوجهون اهتمامهم إلا للعلوم ذات الأثر المباشر فى الحياة المادية العملية . وهم يهتمون بالصناعة والهندسة العملية . فهى فى رأيهم أفضل من التاريخ والحقوق الوطنية والأدب وغير ذلك .

ولكن التربية إذا جعلت أهم أغراضها كسب العيش جرت على الفرد وعلى الأمة شروراً كبيرة . ذلك لأن كسب العيش ليس كل شىء فى الحياة ، فإنا لا ندرى ما مصير الطفل ومستقبله فى الحياة حتى نعده من المبدأ إعداداً خاصاً ونهمل تثقيف عقله تثقيفاً تاماً ولأن تحقيق هذا الغرض فقط يبرر كل وسيلة .

على أن هناك نواحى فى الحياة لابد من العناية بها ، ولا بد من أن يهتم بها رجال التربية ، وهى ساعات الفراغ وطريق قضائها . ولا تقل هذه فى الفائدة عن ساعات العمل . فإن وقت الفراغ ميدان عظيم للتربية والتعليم والتهذيب ، وتكوين الفرد تكويناً نافعاً ، وإمداده بما لا يستطيع معرفته فى الحياة الدراسية . وإن من لا يحسن فى حياته إلا أن يكسب المال ويشتغل كالآلات الصماء لا يكون له نصيب كبير فى الفطنة والعقل والمقدرة والخلق الصحيح .

ومما يحملنا على الشك كذلك فى جعل الغرض الأسمى للتربية هو كسب العيش أنه أولا : قد يستطيع الناس أن يحققوا هذا الغرض من الحياة دون الاحتياج إلى المدارس . ونتيجة لهذا أن المدارس قد توجه مجهوداتها لتحقيق أغراض أخرى أسمى وأفضل. ثانياً : أن الأشياء التى تعمل لأجل كسب العيش ليست من المنفعة كتلك التى تعمل لأغراض أخرى .

فحصر الطفل فى طريق محدود فى الحياة ليس صواباً . والذوق السليم يوحى إلينا بأن الغرض من التربية ليس تهيئة الناس لكسب العيش ، بل الغرض منها جعلهم أهلا للحياة . وإعدادهم لكسب العيش هو على أى حال جزء من الغرض الذى يرمى إلى جعلهم أهلا للحياة .

فكسب العيش والمال إذن غرض ناقص لا يصلح وحده غاية للتربية .

ثانياً — الحصول على المعرفة

وهذا الغرض نقيض الغرض السابق . فالأول يمثل الوجهة العملية من الحياة ، والثانى يمثل الناحية المثالية .والأول مادى عملى شعاره السعى والكفاح والثانى أدبى نظرى شعاره البحث عن الحقائق .

وفى هذا الغرض يتجلى المثل الأعلى للرجل الباحث ، وللفيلسوف المنقب عن المعرفة . وهو المثل الأعلى فى نظر أفلاطون وأرسطو . وقد اهتم به « ملتون » ، « وكومينوس » ، « وبيكون» ، وقد وضع « ملتون » منهجه الغريب لأكاديميته على أساس هذا المثل الأعلى للمعلومات .

وهذان الغرضان — كسب العيش وغرض المعرفة — وإن تناقضا نظرياً يمكن تلاقيهما فى الجهة العملية . إذا لاحظنا أن القواعد العلمية أو أكثرها لها أثر عظيم فى الحياة المادية والعملية ، وأن المعلومات التى تتكون من الحقائق والقوانين والمبادئ قد حفظت وقدرت قيمتها تبعاً لنفعها .

على أن هذا الغرض لا يخلو من نقص أيضاً .والخطر هنا لا يكون فى طبيعة النتائج الموضوعية ، بل فى طبيعة الميول الباطنية . فإن الحرص على جمع الحقائق لذاتها شبيه بالحرص على جمع المال وكنزه ، كل منهما يميل إلى أن ينمى فى الفرد تلك الحالة العقلية التى تكون فى البخيل .

ورب قائل يقول : إن جمع الحقائق وادخارها لا يمنع المرء من أن يستخدمها فيما بعد فى حياته العملية . ولكننا نقول: إننا نخشى أن يفضله المرء على التفكير فى هذه الناحية ، وإن الحقائق لا تنفع إلا إذا استخدمت فى الحياة وظهرت آثارها ، وجمع الحقائق وإدخارها يحول بين الفرد وبين الانتفاع بها . فالتربية اليوم ليست قاصرة على المعرفة ولكنها تتضمن أيضاً العمل . حقيقة أن المعرفة جزء هام فى التربية ، والإنسان يمكنه أن يؤدى عمله فى الحياة كما يجب إذا كان لديه الكثير من المعلومات عن الحقائق التى يعمل فى دائرتها . هذا وإذا كان للمعرفة أن تنال مكانة ممتازة بين الأغراض العامة للتربية فيجب أن يكون الغرض الحقيقى من التربية هو المعرفة من أجل العمل ، وليس من أجل المعرفة فحسب .

وقد كان هذا الغرض منتشراً فى مدارسنا إلى عهد غير بعيد . وربما كان قوى الأثر فيها الآن . فإن التعلم فيها يتحول إلى استظهار الحقائق والتهامها لاجتياز الامتحان ، وإحراز الشهادات . ولا غرابة أن ينتج عن ذلك خروج المتعلم بعد اجتياز الامتحان عاجزاً عن السير فى الحياة العملية ، لا يرى فى الحياة على كثرة سبلها ، واتساع موارد الرزق فيها ، إلا أبواباً مغلقة .

ولا نقصد من هذا أن نقلل من قيمة المعرفة أو من قدر العلم . فالعلم تراث الآباء والأجداد . ولكنا لا نراه الغرض الوحيد من التربية فربما كان سلاحاً للإضرار ووسيلة للتدمير .

ثالثاً — الغرض التثقيفى Culture Aim

وهنا نكتسب المعرفة لا من أجل المعرفة ، بل لأن التقاليد قد عملت على تنمية مستويات معينة من الثقافة . وهذا يتضمن اكتساب عناصر معينة من المعرفة ، واكتساب تجارب تقليدية خاصة . وليس من الضرورى أن تفيد هذه الثقافة المرء لاستعمالها فى مشاكل الحياة ، وإنما تكسب الفرد نفوذاً بين أقرانه . فمثلا القدرة على قراءة اللغة اللاتينية كانت تعلى كثيراً من قدر الطالب ، لأن المجتمع كان يعلى من شأن الحاصل عليها . ولقد كان ذلك من أهم أغراض التربية ، عند الإغريق فالمجتمع اليونانى فى ذلك العصر القديم كان يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد وكان على طبقة العبيد أن تقوم بفلاحة الأرض وبالأعمال المهنية . أما طبقة الأحرار فكانت تعيش على ما تنتجه طبقة العبيد ، ولم يكن لديها عمل ما . فاضطرت أن تنشئ المدارس لتكون بمثابة أندية لهم يقضون فيها وقت فراغهم من القراءة والتثقيف . وفى القرون الوسطى وعصر النهضة كان المهذب عند الغربيين هو ذلك الشخص الذى يجيد فلسفة أرسطو ويتمكن من قراءة آداب الإغريق واللاتين . فقبل أن تظهر اللغات الأوربية فى شكلها الحالى المنظم كان على الذى يريد أن ينال قسطاً من حكمة القرون الماضية وآدابها أن يلجأ إلى اللغة اللاتينية ، لأنها كانت لغة الثقافة فى ذلك العصر .

على أن الكثير من الدراسات الثقافية قد يكون قليل النفع من الناحية

العملية . وقد لا يكون له تلك المنفعة فى الوقت الحاضر . فالدراسات الثقافية — بعبارة أبسط — تمثل التجارب التى يندر أن يطبقها الفرد فى شئون الحياة ، وهى دراسات قد تمكن صاحبها من حسن قضاء وقت الفراغ . وفى هذا المعنى يقول شيشرون : إن الآداب وحى الشباب وبهجة الحياة وزينة المستقبل السعيد وسلوى الإنسان إذا ما دهمته الخطوب . هى نزهة لطيفة أثناء مراحل الدراسة ووسيلة محبوبة لقضاء أوقات الفراغ » فالآداب أصدق المصادر والمراجع وهى الحافز المنشط لتفكيرنا .

والآداب فى نظر أرزمس إحدى العناصر الحية الجوهرية فى الثقافة الاجتماعية . وهى كفيلة بأن تجعل صاحبها مهذباً أنيساً حى الضمير منصفاً قادراً على القيام بمهام الأعمال السياسية والاجتماعية . وهى التى كانت تبرر وجود رجل التربية فى ذلك العصر لأن عمله ومهنته كانت تنحصر فى هذا الغرض .

ولا زال للدراسات الثقافية مركزها الملحوظ فى برامج الدراسة بالمدارس . وفى كثير من الحالات نجد لها الأهمية الأولى فى تلك البرامج . والسبب الحقيقى لثبات تلك الدراسات الثقافية ، فى مناهج المدارس الحالية ، هى أنها تمثل ذلك العون الثقافى الذى يجب أن يطبع به كل أديب ، لا سيما فى الأمم شديدة التمسك بالتقاليد . فهى تخلق من الفرد شخصاً مثقفاً a gentleman يمتاز بطابع خاص فى التفكير ، وباستخدام عبارات معينة تميزه عن الغير .

رابعاً — النمو المنسجم لجميع قوى الإنسان

The harmonious development for all the powers and faculties of man.

وهذه الغاية تؤدى إلى إنتاج ذلك الشخص الذى يأخذ بنصيب ، ويعرف قدراً معيناً من كل عمل ، ولكنه لا يتقن شيئاً ، وقد يحتاج المجتمع أحياناً لبعض أمثال هؤلاء ، ولكنه لا يحتاج إلى نظام من التعليم الغرض منه إخراج قدر عظيم من هذا النوع . إن هذه الغاية تأتى بنتائج غريبة جداً حين يعمل بها . فهنا مقدرة طبيعية وعلى ذلك فمن واجبنا تنميتها ، ولكن ليس هذا بصحيح . فوجود القدرة لا يكون سبباً كافياً لتنميتها ، ونحن إذا أخذنا بهذا الرأى فكل نسيج عضلى يجب أن يعمل ولا ينبغى أن يسمح له بالاضمحلال عن طريق

عدم الاستعمال . ووجهة النظر هذه تهمل حقيقة بسيطة ، ألا وهى اختلاف ظروف الحياة فى الماضى والحاضر . فمثلا لا زال لدينا ميول تتصل بالظروف الهمجية ، وهى الميل لأن نلحق بأعدائنا أضراراً جسمية أو مادية ما دام هذا يرضينا ، دون مراعاة لحقوق غيرنا ، ولكننا نعمل كل جهدنا لكى نميت هذه الميول . وقد كان لهذه الغاية أيضاً اتجاه خاطئ بزيادة اهتمامها « بالتمرين الحسى » ، وخصوصاً الحواس الدنيا ، التى لا يمكن أن تعتبرها على شيء عظيم من الدقة عند الإنسان . فحاسة السمع مثلا قد اضمحلت الآن لدينا وذلك لأننا لسنا فى حاجة إليها فى ظروفنا الحديثة ، ومما لاشك فيه أن حاسة الشم الحادة كانت ذات قيمة قصوى فى وقت ما من تطور الجنس ولكن مهمتها قد حل محلها عوامل أخرى مثل حدة النظر والسمع إلى حدما . وثمة حقيقة أخرى تقول بأن الذكاء العقلى فعال أكثر من مجرد حدة الحواس ، وحدة العقل تتضمن تركيزاً ، وإطالة لعامل الانتباه . فكل ما يتدخل فى هذا الانتباه يتدخل فى الكفاءة العقلية ؛ فحاسة الشم تشتت الانتباه . أو بعبارة أخرى تحصر الانتباه فيها . وأعظم مثل لذلك أن الرائحة القوية هى أكبر مثير لتشتيت الانتباه . وبما أن الذكاء يقوم بشيء من مهمة تلك الحاسة فليس من الضرورى إذن صرف وقت ونشاط لتنميتها .

ولا ننسى الإشارة إلى تنمية قوة الملاحظة ، وهى القدرة على ملاحظة الأشياء الصغيرة ، وخصوصاً الأشياء الخارجية التى نحصل المعلومات عنها عن طريق حاسة البصر . ويمكن تحسين هذه القوة لملاحظة الأشياء البسيطة فى البيئة المحيطة عن طريق التدريب . ولكن هذه أيضاً تعتمد على البيئة ، فالجيولوجى يلاحظ الاختلافات فى حفريات الأرض وتركيب الصخور ، والرجل الفنان يلاحظ الاختلافات المتنوعة فى اللون وتدرج الألوان وتداخلها بعضها فى بعض . . . إلخ. فكل من هذه القدرات ذات قيمة لصاحبها . وكل سينمى مقدرته الخاصة فى أثناء تمرينه على عمله . أما الرجل العادى فإن عادة ملاحظته كل شيء صغير فى بيته لاشك ستكون نقمة لا نعمة. فالإنسان قد اكتسب بالتدريج القدرة على تركيز الانتباه فى شيء ، وإهماله ما ليس له علاقة بموضوع انتباهه . فإذا كانت الطبيعة قد حذفت كل ما من شأنه أن يشتت الانتباه فلماذا نعمل نحن على تنميتها ؟

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض ترينا أنه يؤكد تأكيداً زائداً جداً كل ما يتعلق بالفرد . فأنصاره لم يقصدوا فكرة وهو تقوية الذاتية فى جو اجتماعى . زد على ذلك أن كفاءات الأفراد تختلف باختلاف المجتمعات . وإذا نحن اتخذنا من هذه الغاية هدفاً للتربية نكون فى حاجة إلى أنواع متعددة من التربية . وهذا يتنافى مع المبدأ الذى ينادى بضرورة وجود غرض عام للتربية .

على أن هذه الغاية لا تخلو مطلقاً من محاسن تبرزها وتجعل لها قيمة نسبية . فهى أولا وقبل كل شىء تؤيد حقوق الأفراد فى تسيير ميولهم وكفاءتهم ، كما أن هذه الغاية تذكرنا دائماً بأن قيمة الكل أهم من قيمة الجزء . وهى أيضاً تجعلنا نفكر فى النواحى المتعددة من ميول الإنسان ورغباته . فهى احتجاج آخر ضد فكرة ترقية الإنسان فى ناحية واحدة .

وأخيراً نتساءل : ما قيمة هذه الغاية فى التربية ؟ إن مواطن الضعف البارزة فى هذه الغاية وغموضها واشتباك الآراء فيها تقلل من أهميتها . فنحن نبحث وراء التعبيرات القوية دون أن نقف لنفكر فى حقيقة معناها .

خامساً ــ التكوين الخلقى Moral, Aim (of Education)

يجب أن تنمى قوى الفرد بحيث تصبح فى توافق مع المستوى الخلقى السائد . وقبل أن نقبل هذا الهدف يجب أن نفهم معنى كلمة الأخلاق أو الخلق Morality يعتقد كل من أرسطو وهربارت الألمانى أن الغاية فى التربية « هى النمو الخلقى » ، ويجد أرسطو أن الإنسان فيه ميلان : الأول وجدانى وهو سرعة التهيج والوحشية والثانى عقلى وإنسانى . ويعتبر هذا الميل الأخير أساس الأخلاق . وإنماء هذا الميل وترقيته هو من عمل التربية ، ولهذا كانت الأخلاق تنمو وترقى عن طريق التربية لأنها تغزو تلك الدوافع الهمجية ، وتهدمها بواسطة الذكاء . وليست الأخلاق سوى إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا . ويقول هربارت إن مهمة التربية الحقيقية يمكن أن نلخصها فى كلمة « الأخلاق » والخلق لديه عبارة عن إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا (مثل نزعات الانفعالات والشهوات) . أى أن الخلق فى نظر هربارت يعتمد على التجربة . ومعنى ذلك أن الإنسان لا يولد مخلوقاً خلقياً ، ولكنه يكتسب الخلق فقط بعد

عملية طويلة شاقة تلك العملية هي المعروفة بالتربية . فالخلق يجب أن ينمى ، والخلق يمكن أن ينمى بواسطة عملية التربية ، وكل الوسائل الأخرى ثانوية جداً بالنسبة لهذه الغاية . فالذى نسميه الخلق الآن هو كبح جماح الدوافع التى ورثناها من خط طويل من أجداد همجيين متوحشين ؛ فحينما نكون جائعين فإن الدافع الطبيعي سوف يكون لامتلاك أى طعام نجده . ولكن إذا كان هذا الطعام ملكاً لغيرنا ، فإننا سنكبت هذا الدافع بفكرة أن هذا الطعام ليس لنا وليس لنا حق فيه . وفى الحقيقة نحن قلما نجرب هذا الكبت لأن الميل لاحترام حقوق الآخرين قد ثبت فى أجهزتنا العصبية ، لدرجة أنه قلما نشعر بتلك الدوافع الأولية . والفضل فى ذلك يرجع إلى التربية والتعليم . أما الرجل البدائى فلا يسلك مطلقاً مثل هذا الاتجاه لأنه لن يهضم التجارب التى ستؤدى إلى تعديل دوافعه بهذه الطريقة. فالخلق إذاً ما هو إلا تعود الاتجاه نحو العمل الخلقى.

والتربية إذن يجب أن توجه عنايتها نحو غرس الأخلاق الإيجابية ، بمعنى أننا نعلم الطفل الأخلاق ، لا عن طريق نهيه عن ارتكاب الأخطاء ، ولكن بإعطائه المثل الأعلى للأخلاق . ونفسر ذلك بأن نقول « إن الأفضل للمدرسة أن تعلم الولد كيف يكسب رزقه بأمانة من أن تأمره بعدم السرقة ، الأفضل أن نبث فيه روح التعاون مع غيره من الأطفال الصغار من أن نعلمه عدم استثارتهم وإغاظتهم . وهذا هو أفضل أسلوب يجب أن تعنى به المدرسة فيما نزيد أن يتعلمه الأطفال لا فيما نريد أن نمنعهم عن عمله » .

والأخلاق هى الحياة فى جميع مناحيها فهى تتضمن التصرف بعقل وحزم .

وهذا لا يفارق عملا فى الحياة . فالأفكار والأعمال لا قيمة لها إلا فى ضوء الخلق الصحيح . فليست الأخلاق مقصورة على حفظ النصائح وقول الصدق وغير ذلك ، ولكنها ذات صلة بجميع التصرفات فى الحياة . ويندرج تحت هذه العناية بالجسم والاهتمام بالعلوم العقلية فإنا حينما نعود الناشئ العناية بصحته ونمو جسمه أو البحث وراء الحقائق إنما نعمل على أن نطبعه على خير العادات وصريح الخلق، وهذا من أهم ما نعنى به فى التربية العامة الكاملة . ولا ننسى أيضاً أن الغاية القصوى من العلوم إنما هى حسن التصرف فى الحياة .

ويحاول الأستاذ « ولتن Welton » أن يوفق بين غرض هربارت هذا فى

التربية الخلقية وبين رأى كل من « تورنديك وهندرسون » فى أن للتدريب العقلى الأهمية الكبرى فى عملية التربية . فيؤكد بأن كليهما متمم للآخر ، ولا يمكن لأحدهما أن يعمل منفصلا عن الثانى . فالأعمال الحميدة إذا لم تكن مسيرة بعقل راجح تؤدى فى غالب الأحيان إلى كارثة ، كما أن العقل الراجح الذى لا يعمل حسب مبادئ أخلاقية سامية يكون خطراً على الجماعة ووبالا على صاحبه .

وإذا كان « ولتن » يحاول أن يجعل للأخلاق وللتدريب العقلى منزلة واحده فى أغراض التربية فإن اتجاهه يفضل الأخلاق على التدريب العقلى . ويستشهد فى ذلك برأى فيفز Vives إذ يقول : « إن مثل من لا يعرف شيئاً عن الفنون — ولكنه يعرف الفضيلة العملية ويكون حياته ونظمه على أساسها — مثل هذا الشخص يكون أبعد عن الفنون إلا أنه يكون أجدر بالثناء من شخص آخر يتعلم الفنون الإنسانية ولكن تعوزه الفضيلة ، فهو يستحق العار والفضيحة »

ويوجه بعضهم إلى هذا الغرض اعتراضين :

الأول : أنه ناقص كالأغراض السابقة ، فإنه لا يعتد بالتربية الجسمية أو التربية العقلية ، ويهمل أمرهما على ضرورتهما وعظم شأنهما .

الثانى : أن كلمة الأخلاق من الكلمات الغامضة التى اختلف فى تحديدها الباحثون .

سادساً — نمو كفاءة الفرد الاجتماعية كهدف أسمى للتربية

إن الميول الفطرية أو الهمجية التى توجد فى الإنسان هى نتيجة عامل الوراثة ، وهى فى جوهرها فردية خالصة ، وتعمل على إرضاء رغبات الفرد . فهى تعارض كل ما كان اجتماعياً . فبينما التغلب على تلك الميول هو عملية نمو خلقى نجده كذلك عملية نمو اجتماعى . فعلامة الخلق هى تضحية النفس للآخرين Self denial وهذا ولاشك هو جوهر الروح الاجتماعية : فهناك توازن بين الفرد والمجتمع إذا أهملناه أصبحت الشجاعة مجازفة وتهوراً ، والاعتدال زهداً . وتضحية النفس هى أكبر الفضائل إذا كانت من أجل الصالح العام .

وقد أدرك العالم هذه الحقيقة من عصور ، فإن رجلا يضحى بحياته ليقضى على القسوة ينظر إليه العالم كشهيد ، بينما آخر يرتكب نفس العمل ولنفس السبب ويعتبره الرأى العام قاتلا . ووفقاً للمستويات الموضوعة نجد كلا منهما

يستحق نفس الجزاء . ولكن العالم لا يحكم على الأفعال بمستويات الشخص الموضوعية ، ولكن بالنسبة لخير المجتمع .

فالكفاءة الاجتماعية إذن هي المستوى الذى يجب على قوى التربية أن تختار تبعاً له التجارب التى ستؤثر على الفرد . فكل موضوع من المعلومات ، وكل جزء من المعرفة ، وكل عادة ، وكل إجابة يجب أن تقاس بهذا القياس .

والآن جدير بنا أن نتساءل عن معنى الكفاءة الاجتماعية ؟

١ – يعتبر الشخص كفئاً من الناحية الاجتماعية حينما لا يكون عالة على المجتمع . وهو الذى يستطيع أن يهيء من نفسه – سواء بطريقة مباشرة كفاعل منتج أو غير مباشرة بواسطة الإرشاد والحث أو تعليم الآخرين – المجهود المنتج .

وهذا يتطلب من الفرد القدرة على كسب معاشه ، سواء أكان ذلك بوظيفة منتجة أو فى وظيفة حيث يتجه نشاطه فى مجرى منتج . فمثلا الفلاح والصياد يعملان فى الإنتاج ، فى تسخير منتجات الطبيعة لحاجة الإنسان ، وكذلك الصانع والشيال الذى ينقل هذه المنتجات إلى الذين يحتاجونها ، والتاجر الذى يوصلها إلى المستهلك . أما ربات المنزل فيقمن – بطريق غير مباشر – بخدمة هؤلاء المنتجين . فهن يقمن بمهلة ضرورية فى عملية الإنتاج ، وكذلك الطبيب الذى يحفظ الناس فى صحة تساعدهم على عملهم ، والواعظ الذى يرشدهم ويبعدهم عن الميول التى تتدخل فى كمال إنتاجهم ، والمدرس الذى يجعل المقدرة الإنتاجية أكثر كفاءة ويجعل الناس أكثر خبرة وذكاء ، وكذلك المحامى ، والقاضى ، ورجال الدولة الذين يحفظون الناس بعيداً عن مشاحنات لا فائدة منها . وأخيراً هناك من ينحصر عملهم فى تسلية الناس وتخفيف عبء الضغط عن عقولهم ، وبذلك يمكنون المنتج من أن يذهب إلى عمله بنشاط وعزيمة وبشجاعة عظيمة وأمل جديد .

٢ – يعتبر الشخص كفئاً اجتماعياً حينما لا يتدخل فى مجهودات غيره فيحترم حقوق الآخرين ، ويضحى بمسراته إذا كانت ستتدخل فى مجهودات أقرانه المنتجة .

٣ – وفضلا عن ذلك يكون كفئاً بإخضاعه نشاطه للقوى الاجتماعية التى تسعى نحو التقدم . فهو لا يتجنب فقط إيذاء إخوانه العاملين ، بل يساهم فى تقدمهم ويضحى بمسراته ، إذا كانت تضحيتها تؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى التقدم الاجتماعى .

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض – تحقيق الكفاءة الاجتماعية – ترينا أنه

يتضمن الغرض المهنى ، ولكنه قد لا يشمل الميول الشخصية . وعلى أى حال فكلما كان معاش المرء أرقى كانت درجة كفاءته أكبر ، كما أنه يتضمن أيضاً المعرفة (المعرفة بخير المجتمع وصالحه) ولكن لا يعنى أن المعرفة تكون غاية فى ذاتها ، ويشمل أيضاً « النمو المنسجم » من حيث نمو قدرات الفرد بما يتفق مع حاجات المجتمع ، كما أنه يتضمن الغرض الخلقى ؛ لأن المستوى الخلقى هو المستوى الاجتماعى . ويتضمن الغاية الثقافية طالما كانت عاملا إيجابياً فى تقدم المجتمع .

وعلى ذلك فوظيفة التربية أو هدفها هو إعداد الفرد لا للماضى أو المستقبل البعيد بل للمستقبل القريب الذى يمكنه التنبؤ بحاجياته . فالتربية ينبغى أن ترمى إلى تقويم الفرد وتكميله من النواحى : العقلية ، والخلقية ، والجسمية ، والاجتماعية ومعرفة الحقوق والواجبات ، وتزويد الفرد بعمل ينتفع وينفع به ، وتشجيعه على الاستفادة من وقت الفراغ .

استعرضنا الآن أهم الآراء عن أغراض التربية ، ولكنه قد يبدو للقارئ لأول وهلة أن كل غرض من هذه الأغراض السابقة الذكر صحيح أو مقنع فى حد ذاته ، بيد أنه إذا أنعمنا النظر فى هذا الأمر وصلنا إلى ما وصل إليه الدكتور م. و. كيتنج الذى قرر : أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية ، وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام لها ليس إلا وهماً خاطئاً . وذلك لأن لكل فرد منا وجهة نظر فى التربية تخالف وجهة نظر غيره .

على أنه يمكن الوصول ببساطة إلى مصدر هذا الخلاف فكل نظام تربوى يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالا وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوى محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة : أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف ، فإننا ننتظر دائماً صراعاً يظهر أثره فى نظريات التربية .

ويرجع السبب الرئيسى لهذا الاختلاف إلى تركيب الطبيعة البشرية ، فالناس يختلف الواحد منهم عن الآخر ، وهم فى آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ، ويغفلون النواحى الأخرى . فبعض المفكرين فى أوربا بعد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها وأن البشر لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن الحياة الفردية — وفقاً لقوانين الطبيعة — « حياة وحشة وفقر ، وهمجية قصيرة الأمد » هذه — الحركة الفردية — المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها

حركة إجماعية تخالف الأولى وصلت إلى أوج عظمتها على يد « هيجل » Hegel الذي بدأ يناقض « هبز » Hobbes كل المناقضة فهو يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان بل هو الأصل فى وجود كيانه الروحى إذ الدولة قوة روحية عظيمة لا يعدو الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلا ، وهى مثالية لم يحلم بها « هبز » وهى روح كبيرة يستمد منها الفرد كيانه أو يستمد منها أيضاً إرادته الخاصة وشعوره وكل ما يعرف من عالم الحقيقة. ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى مناقشة أهداف التربية الفردية الاجتماعية.

أهداف التربية الفردية والاجتماعية

القضية التى نريد تحقيقها هى : أنجعل هدفنا فى التربية تكوين الفرد لذات الفرد ، أى ننمى فرديته بجميع قواها بغض النظر عن مطالب المجتمع ونظمه وأهدافه ؟ أم نربى الفرد ليحقق أهداف المجتمع ويتقبل نظمه قبولا أعمى ، ويلبى مطالبه على حساب فرديته ؟ وهذه القضية تمثل طرفين متناقضين يبدو أن أحدهما لا يثبت إلا بزوال الآخر .

ونحن حين ننظر إلى الفرد لا يمكن أن نجرده من المجتمع الذى يعيش فيه ، فهو يعيش فى أسرة وفى قرية أو مدينة . وهذه الأخيرة جزء من أمة ، فلا يمكن أن نتصور إنساناً يربى منعزلا عن المجتمع البشرى وينمو النمو البشرى الصحيح[1] بل لابد له أن يعيش فى مجتمع وأن يتأثر بكل ما فى هذا المجتمع من مؤثرات . كما لا يمكن أن نتصور إنساناً مجرداً من القوى الطبيعية العقلية والجسمية التى تكون فرديته المميزة له ، والتى تستجيب للمؤثرات المختلفة التى تحيط به . وإذن فالإنسان فى نموه خاضع لهذا التفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة المادية من ناحيته ، وبين قواه ومواهبه الفطرية من ناحية أخرى . غير أن عوامل التربية المقصودة (الأسرة والمدرسة) يمكن توجيهها بحيث تهدف فى تربية الطفل إلى أغراض معينة ، هى من وضع المجتمع ولمصلحته وخدمته بغض النظر عن ميول

---

(١) من الحوادث المشهورة حادث : Le Sauvage de L'Aveyron وخلاصة هذا الحادث : أنه عثر فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر — على طفل متوسط فى غابة قريبة من قرية بجنوب فرنسا بمقاطعة أفيرون Aveyron . وقد نقل هذا الطفل إلى باريس ، حيث قام بتربيته أستاذ شهير هو الدكتور إيتار Itard . وظل يشرف على تربيته نحواً من أربع سنوات كان تقدم الصبى فيها بطيئاً . وفى النهاية يئس إيتار من إيصاله إلى مرتبة الإنسان المتمدين وقال : « إن الإنسان إذا ما حرم من بيئته البشرية فانه يكون دون الحيوان » انظر كتاب : The Wild Boy of Aveyron by Itard

الفرد ورغباته ونموه التلقائى الحر . وهذا يتأتى بإشراف المجتمع — عن طريق الحكومة أو رجال التعليم وأولى الأمر — على التّربية ، وتحكمه فى نظمه وموادها وطرقها وأهدافها . فيملى أهدافه ويجعل كل نظم التّربية سائرة نحو تحقيقها . وبذلك يقتل فردية المتعلم ، ويتخذها وسيلة لغاياته . وقد حدث هذا فى الماضى ، ولا يزال قائماً الآن فى بعض الأمم . فى إسبرطة كان الغرض من التّربية « إعداد الشبان للدفاع عن الدولة وصيانتها » ، ولذلك هيمنت الحكومة على تربية الأطفال الأحرار من يوم ولادتهم ، ولم تترك الآباء أحراراً فى نوع التّربية التى يريدونها لأطفالهم . حتى لقد كانوا يلقون بالأطفال الضعاف على قمم الجبال وللحيوانات المتوحشة ليتخلصوا منها . وكانت التّربية فى كل أدوارها خاضعة للحكومة يصب فى أثنائها الناشىء صبا خاصا ، حتى يخرج جنديا مقاتلا . فكأن حياة الإسبرطى الحر كانت خاضعة فى كل صورها لإدارة الحكومة . ولم تكن له أو لأسرته الحرية فى أن يربى التّربية التى تتناسب مع فرديته . ولذلك كانت التّربية الإسبرطية تضحى بالفرد فى سبيل الجماعة . وكان غرض (أفلاطون) من التّربية — كما وصفه فى جمهوريته — « إعداد طائفة من الناس لخدمة الحكومة » . ولذلك قصر همه على تربية هذه الطائفة الصالحة . يتبين هذا من أنه وضع فى جمهوريته نظاماً خاصاً حتم تطبيقه على هذه الطبقة . وبين الغرض فى كل مرحلة من مراحل هذا النظام ، وألزم الشبان بالخضوع له ، وهو بتحكمه هذا فى توجيه الشبان ووضع خطط التعليم ، ألغى نظام الأسرة ، وضحى بالفردية فى سبيل الأغراض الجمعية — أغراض مدينته الفاضلة . ولم يكن أرسطو أقل من أفلاطون حرصاً على تحقيق أهداف المجتمع على حساب نمو الفرد ، فقد رأى أن تشرف الحكومة على التّربية حتى قبل الزواج ، وأن تئد من الأطفال الضعاف والمشوهين . وهو يقول : « يقضى النظام الطبيعى أن تقوم الدولة على الأسرة وعلى الفرد ، لأن الدولة كل ، والفرد والأسرة أجزاء ، والكل يجب أن يقوم على أجزائه . فالفرد جزء من أمته ، والغذاء الذى يعطى للجزء يجب أن يتلاءم مع الغذاء الذى يتطلبه الكل ، وما الفرد إلا ملك للأمة » ومعنى هذا أن مصلحة الفرد يجب أن يضحى بها من أجل مصلحة الجماعة ، فلا قيمة للفرد إلا بالجماعة . والواقع أن هذا المذهب الذى يغلب مصالح الجماعة على مصلحة الفرد إنما ينتج عن ظروف خاصة

تحيط بالجماعة ، وتجعل المربين وأولى الأمر يفكرون أولا فى إنقاذ الجماعة مهما كلف ذلك من تضحيات فردية . ونحن نشاهد هذا فى أوقات الحروب . فإن كل طاقة الأمة وجهودها تنحصر فى صيانتها وسلامتها . ولذلك تحول التربية فيها فتجعل جميعها عسكرية تتجه إلى هذا الهدف الجديد . ونجد فى دراسة تاريخ الأمم أنه كلما حلت أزمة خطيرة بأمة ، وكان الخلاص بتضحية الفرد ضحى به ؛ فنى أثناء الثورة الفرنسية ذكر « تاليران » فى تقرير له عن التعليم قدمه للجمعية الوطنية : « إن على المربى أن يلقى فى روح النشء أنهم يعيشون لا لأنفسهم بل لأمتهم ، وأنهم عما قليل سيصبحون هم مدينين لها بأرواحهم ، وأن كل فائدة لا يتعدى نفعها الفرد هى إلى الشر أقرب منها إلى الخير » . وبعد استيلاء الفرنسيين على بروسيا أخذ « فخته » Fichte الفيلسوف الألمانى يلقى فى جامعة برلين سلسلة من المحاضرات عنوانها (نداءات للأمة الجرمانية) تضمنت برنامجاً جديداً للتربية ، طلب فيه أن يكون الغرض من تربية الفرد خدمة الدولة وصيانتها إذ أنه لا بقاء للأفراد من غير الدولة . وكان هيجل من أنصار هذا المذهب والداعين إليه ، وعنده أن الدولة هى الخالدة والأفراد زائلون ، وكل فرد إنما خلق للمحافظة على كيان الدولة[١] وسلامتها . وفى العصر الحديث رأينا كيف أن النظام النازى قد أخضع التربية وأهدافها لمبادئه . ومن أشهر الدعاة لفلسفة إخضاع الفرد لمثل الدولة Giovanni Gentile الفيلسوف الإيطالى ، وأحد رجال التربية . وهو يرى أن الدولة ذات سلطة شبه إلهية ، وأن الفرد يعيش فقط لخدمتها . والحال فى روسيا كذلك فحياة الفرد يجب أن تمتزج نهائياً بحياة الجماعة . وأنه لا يصح أن يكون للفرد رأى أو فن يخالف الجماعة[٢] .

واليابان [٣] الحديثة إحدى الدول التى جعلت العظمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية ، فهدف التربية عندها « تخريج مواطنين مخلصين للدولة عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق المعارف التى تعلموها » ، وقد اشتهر اليابانى بأنه يضحى عند الخطر فى سبيل دولته . بل لقد حدث مثل هذا فى الحرب العالمية الثانية فإن مئات من اليابانيين انتحروا بدلا من أن يقعوا فى الأسر

---

(١) يطلق على هيجل لقب The Apostle of State Absolutism

(٢) ص ٤ ، ٥ من كتاب Education Its Data & First Principles by Percy Nunn

(٣) ص ٤ من كتاب On Education by Bertrand Russell

أو فى يد العدو فيذلهم ويمتهن كرامتهم الوطنية القومية .

وكان النظام النازى – على ما به من كفاية فى العلم والإنتاج وقدرة عملية – يفرض سلطة الدولة على الأفراد ، فيضحى بهم فى سبيل إسعادها . ولم يكن يحسب للفرد حساباً ما ، إذا ما كانت هناك أدنى شبهة فى تعارض مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة . وكانت التربية النازية تصوغ عقول الشباب وعواطفهم فى قوالب خاصة . ومما سبق نستطيع القول : بأن الدولة متى تحكمت فى نظم التعليم وجعلت أهدافه محصورة فى تمجيدها ، ونظرت للفرد باعتباره وسيلة لا غاية ، أصبح الفرد ضحية هذه الأهداف .

أما أنصار الأهداف الفردية فمنهم كانت Kant الفيلسوف الألمانى الذى يقول : « إن وظيفة الحكومة هى معاونة الفرد على النمو ، لا أن تستذله وتستعبده وتستغله . واحترام كل فرد واجب باعتباره غاية مطلقة فى حد ذاته . وإنها لجريمة تقترف ضد الإنسانية أن تتخذ من الفرد وسيلة لغرض ما كائناً ما كان » وكان يرى أن نمو الفرد وتميزه فى استكمال شخصيته من العوامل الدافعة إلى التنافس والطموح والإنتاج . وهذا التنافس هو السبب فى إطراد التقدم . وكان « نيتشه » Nietzche الفيلسوف الألمانى يؤمن بالإنسان كهدف نهائى للتربية ويقول : « إن غاية الإنسانية هى الإنسان الأعلى ، لا الجنس البشرى بأسره . وآخر ما ينبغى للمفكرين أن يهتموا له هو تحسين الإنسانية وإصلاحها . فلا صلاح للإنسانية بل ليس للإنسانية وجود على الإطلاق . وكل ما يوجد هو مجموعة من الأفراد . والمجتمع أداة للزيادة من قوة الفرد وشخصيته ، وليس غاية فى ذاته ، لأننا إذا قلنا إن واجب الأفراد هو التفانى فى خدمة المجتمع فلأى شيء خلق المجتمع ؟ وعنده أن الفرد هو الغرض الأسمى فى الحياة وأن نموه وتقوية مواهبه هما المقصودان أولا وبالذات . والمجتمع إنما يقوى وينمو تبعاً للفرد . وعلى هذا تجب العناية بالفرد لفرديته ، والعناية بقواه حتى يصل إلى أقصى ما يمكن من الكمال . ومن الدعاة لمذهب الفردية « جان جاك روسو » الذى جعل الطفل مركز عنايته ورعايته ، ووجه كل اهتمام المربى إلى تنمية ما فى هذا الطفل من قوى ومواهب . وقد اختار العوامل الطبيعية التى تحيط بالطفل لتنمى ما عنده من قوة . وهدفه فى التربية . فى مرحلة الطفولة الأولى ، « هو إعداد الطفل ليصير قادراً على ضبط حريته وعلى استعمال قوته فى التعليم ، وتكوين عاداته الطبيعية ، ليصير قادراً على ضبط نفسه عندما يقوم بعمل من الأعمال التى يأتيها بحرية

من إرادته » . ومن هذا يتضح لنا أن الفردية التى يرمى إليها روسو هى التى تسمح لقوى الطفل واستعداده بالنمو الطبيعى من غير كبت أو تعطيل . والحقيقة كما قلنا هى « أن التعصب لمذهب الفردية — كالتعصب للمذهب الاجتماعى — كلاهما نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية السائدة فى العصر الذى يعيش فيه المربى والمصلح والفيلسوف » فإذا نظرنا إلى رأى « روسو » وجدنا أنه نتيجة لما وصل إليه الفرد فى عهده من إهمال وإلى استبداد الملوك وتحكمهم فى الرعية ، وإلى سلطان الكنيسة الجاهلة التى كانت تدعى لنفسها حق إنقاذ الناس وتطهيرهم من آثامهم التى ولدوا بها . وبذلك كانت فردية الإنسان فى عهده مقيدة تقييداً أعمى بسلطة الكنيسة والحكومة ، وكانت التربية مقصورة على طبقة من الناس هم الأرستقراط ، وأهمل الآخرون من سائر أفراد الشعب . فهذه الظروف السياسية والدينية هى التى جعلت روسو ينادى بحق الفرد فى حرية التربية . ويجعل هدف التربية تنمية ما عند الفرد من قوى طبيعية . ويمكن أن نلتمس الظروف السياسية والاجتماعية التى أدت إلى جعل أهداف التربية « خدمة الجماعة لا تنمية الفرد » فى كل أمة عنيت بهذا المذهب . وقد تناول السير برسى نن» مناقشة هذين المذهبين . وهو يرى أن فرداً لا يمكنه أن يستكمل فرديته الإنسانية إلا إذا عاش فى مجتمع ، وأن خيراً لا يمكن أن يوجد فى العالم البشرى إلا عن طريق نشاط الفرد الحر رجلا كان أو امرأة ، وأن التربية يجب أن تتكيف بحيث تتناسب مع هذه الحقيقة ، وليس معنى هذا إنكار سلطة المجتمع على الفرد ومسئوليته نحو المجتمع ؛ كلا ، فالفرد لا يمكنه أن يعيش وينمو قيمة منعزلا عن طبيعته ، وهى طبيعة اجتماعية وفردية معاً . كما أننا لا نريد أن ننكر التقاليد الاجتماعية ونظم المجتمع وأثر الدين فى حياة الفرد فنتجرد به عنها جميعاً أو نهملها ، ولكننا ننكر ن يكون هناك هدف أعلى للتربية — مهما كان مثالياً — يضحى من أجله بالفرد . فكما أن الفرد لا يمكن أن يستكمل نمو فرديته إلا بحياته مع غيره ، فهو عضو فى جماعة لا يستغنى فى نموه عنها ولا عن أهدافها ، كذلك يجب أن نترك لقواه ومواهبه أن تنمو النمو الكامل حتى يتخذ مكانه فى هذه الجماعة . وبعبارة أخرى

All we[1] demand is that Individuality shall have free scope within the common life to grow in its own way, and that it shall not be warped from its ideal bent by force.

Modern Educational Theories, by Bode. (١)

فالتربية الصحيحة إذن هي تلك التي تجمع بين الهدفين الفردى والجمعى وهى التى تنمى الفرد حتى يقوى من أهداف الجماعة الصالحة ويعمل على تحقيقها . وكما يقال : إن الحذاء يستعمل لحماية القدمين لا ليمنعهما من النمو ، كذلك يجب أن تكون التربية . ولقد وفى (جون ديوى) هذا الموضوع حقه فى كتابه "Education to day" فهو يعتقد أن التربية المجدية الحقة هى نتيجة إثارة قوى الطفل ، عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التى يعيش فيها . وأن لعملية التربية ناحيتين : ناحية نفسية تتصل بالفرد ، وناحية اجتماعية تتصل بالمجتمع ، وليست إحداهما تابعة للأخرى أو خاضعة لها أو مهملة بالنسبة إليها . والناحية النفسية وهى الأساس ، وغرائز الطفل وقواه تعطى المادة الضرورية للتربية . وإذا لم تعتمد التربية على فهم لتكوين الطفل النفسى ولنشاطه فإنها تكون تعسفية لا ضابط لها. وينتج عنها تفكك أو كبت لطبيعته . ومعرفة الظروف الاجتماعية لازمة لتفسير قوى الطفل ، وجعلها تعبر عن نفسها فى الحياة العملية. فلكى نعرف معنى قوة من القوى يجب أن نمكنها من أداء وظيفتها . ولا يتأتى هذا إلا إذا اعتبرنا الفرد عضواً عاملا فى الحياة الاجتماعية ومكناه من استخدام جميع قواه ، وأطلقنا له الحرية. فتربيته إذن فردية حيث هو فرد وجمعية إذا نظرنا إليه فى ضوء المجتمع .

ونحن — باعتبارنا أفراداً أعضاء ضروريون فى بناء الجماعة البشرية ضرورة اليد والعين والقلب للجسم الإنسانى . فكل أفراد المجتمع ، وكل نظمه وتقاليده قوية الارتباط بعضها ببعض ويؤثر أحدها فى الآخر . فالفرد يؤثر فى الجماعة والجماعة تؤثر فى الفرد . وليس فى استطاعة فرد واحد أن ينتج كل ما نحتاج إليه من الضروريات فهو إذاً بعمله الذى يقوم به يخدم كل أفراد المجتمع ويكمل عمل غيره . وهو بدوره يستفيد من عمل غيره ويعتمد عليه . فكل تقدم ورقى يصيب الأفراد عن طريق التربية يكون له أثره فى تقدم المجتمع ورقيه .

ومما تقدم نستطيع القول بأن « التربية يجب أن تنمى الفرد وتهيئه بصورة تجعل مصالحه تنسجم وتتفق مع مصلحة الجماعة ، وتجعل الجماعة تعنى بصالح الفرد وتقدم له خير ما أنتجت الحضارة ، حتى يصبح عضواً مليئا بالنشاط والقوة ، غنياً بتجارب المجتمع الذى يعيش فيه [1] . »

فالتربية السليمة يجب أن تكون فردية اجتماعية معاً .

(١) ص ٧٤ كتاب Education for the Needs of Life, by Erving Edgar Miller.

مراجع الباب الثانى

١ ـ فى التربية تأليف برتراند رسل وترجمة أحمد عبد السلام الكردانى ومحمد أحمد الغمراوى .
٢ ـ قصة الفلسفة الحديثة لأحمد أمين وزكى نجيب محمود .
٣ ـ التربية وأصول التدريب للأستاذ أمين مرسى قنديل .

4. Education for Changing Civilization by W.H. Kilpatrik.
5. History of Education, by Monroe.
6. Education for Citizenship, issued by The Association in Citizenship.
7. Education Today, by John Dewey.
8. Le Sauvage de L'Aveyron, par Itard, translated by George and Muriel Humphrey.
9. Education, its Data & First Principles, by Percy Nunn.
10. Education, by R.P. Campagnac.
11. Modern Educational Theories, by Boyd Bode.
12. Education for the Needs of Life, by Erving Edgar Miller.
13. The Teacher's Encyclopaedia, by A.P. Laurie.

مراجع خاصة بأغراض التربية وتحليلها

1. Bagley : The Education Process : Chap. III.
2. Miller : Education for the Needs of Life : Chap. II.
3. Thorndike : Education : Chap. I.
4. Henderson : Text Book in the Principles of Ed. : Chap I.
5. Whitehead : The Aims of Ed. : Chap. I.
6. Nunn : Ed., its Data and First Principles.
7. Ruediger : The Principles of Ed.: Chap. III.
8. Welton : What do we mean by Ed.: Chap. III.
9. Fraisier : Introduction to Ed.
10. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process. : Chap. I.
11. Butler : The Meaning of Ed.: Chap. I.

الباب الثالث

التربية والتعليم

أشرنا من قبل إلى أن التربية بمعناها العام تشمل كل أنواع النشاط التى تؤثر فى قوى الفرد واستعداده وتنميها . وهذه الأنواع من النشاط مصدرها عوامل مختلفة . فلا تشمل التربية ما نقوم به من إعداد لأنفسنا وما يقوم به غيرنا لتنمية قوانا حتى تصل إلى أقصى ما يمكن من كمال فحسب ، بل إنها تشمل أكثر من هذا ، كل تغيير فى غرائزنا وميولنا الفطرية وأخلاقنا — يحدث بطريق غير مباشر من عوامل أخرى لها أهداف غير التربية ؛ كالقوانين الشرعية أو المدنية ، ونظام الحكم ، والفنون الصناعية . وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية[1] .

نعم هذه كلها تؤثر فى التربية بل يؤثر فيها غيرها أيضاً كالبيئة المادية والطبيعية التى لا تخضع لسيطرة الفرد ؛ مثل الجو والتربة والموقع الجغرافى . فكل ما يساعد على تشكيل الكائن البشرى وجعله فى الحالة التى هو عليها ، إنما هو جزء مؤثر فى تربيته .

فهذا المعنى للتربية يشمل كل تنمية منصبة على قوى الفرد واستعداده ، وتوجيهها ، أما التعليم فيقصد به نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، المعلم الإيجابى إلى المتعلم المتلقى ، الذى ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم ، فالتربية إذاً ذات معنى واسع شامل لكل نهوض وترقية إيجابية تقوم بقوى الفرد ، بينما التعليم ذو معنى محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تقع على جميع نواحى الإنسان : الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والتعليم يقصد به أولا وبالذات نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية فهو بهذا المعنى محدود جداً بالنسبة للتربية وعامل جزئى ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة .

---

(١) من حديث افتتاحى ألقاه جون ستيوارت فى كلية سنت اندرو . نقلا عن ص ٢ من
Teaching, its Nature & Varieties by B. Dumville.

وواضح أن كلمة التعليم مأخوذة من العلم . فهي إذن مقصورة على العلم الثقافى الذهنى الأكاديمى ويرجع تحديد معنى التربية هكذا فى دائرة التعليم الضيقة إلى أن العناية بالعلم قد زادت فى القرون الوسطى حتى صار ينظر إليه كوسيلة لتكميل الفرد الخلقى والعقلى . وبهذا المعنى كانت المدارس تؤدى وظائفها . ولا زالت فكرة الرجل العادى عن التربية محدودة بالتعليم الأكاديمى[١] . والسبب فى هذه الفكرة أن أى عمل — لكى يتم إنتاجه وفقاً للقواعد والأصول الصحيحة — يجب أن يكون لدى صاحبه معرفة بهذه القواعد وبالصورة التى سيصبح عليها العمل بعد تمام إنشائه ، فكأن المعرفة قصد بها استخدامها عند التطبيق استخداماً صحيحاً . فهى إذن جزء ضرورى لنشاط الفرد العملى . وهى وسيلة لتحقيق الإنتاج العملى . وهذا هو المعنى الذى قصده سقراط بالمعرفة — أى — المعرفة ذات الأثر فى عمل صاحبها . ولا يزال هذا المعنى قائماً[٢] .

ولا يكون للمعرفة أثرها فى حياة الفرد إلا إذا كانت حية يستفيد منها فى سلوكه . وليس الأمر كذلك فى المعرفة التى يحصلها تلاميذنا فى المدارس الآن ، إذ أن همّ المدرس هو إتمام المقررات بأى صورة ، وهمّ التلاميذ حفظ هذه المقررات بفهمها طبعاً ، وقد يكون بغير فهم ، ثم النجاح فى الامتحان ، ولكن التجارب وتتبع حياة التلميذ بعد خروجه من المدرسة أثبتت أن التفوق فى الامتحان ليس ضماناً كافياً للنجاح فى الحياة العملية ؛ لأن مجرد المعرفة لا تكفى ، وكثير من البارزين فى المدارس التقليدية يفشلون فى ميدان العمل لنقص فى تربيتهم . والتربية الحديثة تقلل من شأن المعرفة الميتة ، التى تتأتى عن طريق التعليم ، المعرفة التى تتخذ وسيلة حتى فى تكوين الخلق كما هى الحال فى دروس الأخلاق والدين والتربية الوطنية .

ويعتبر « جان جاك روسو » زعيم التربية الحديثة بجعله الطفل وقواه ونشاطه مركز العناية ، وتركه يعمل ويتعلم ويختبر عن طريق محاولاته هو ، وممارسته هو ، لا أن يقدم له العلم مهيئاً جاهزاً . فالتربية إذاً منصبة على قوى الطفل بتدريبها

---

(١) ص ٥ من كتاب A Living Philosophy of Education, by Washburne.

(٢) ص ١٧ ، ١٨ من كتاب Principles & Methods of Teaching, by Welton.

وتوجيهها الوجهة الصالحة ، حتى يكتسب عادات عقلية وجسمية نافعة له ، كعضو فى المجتمع ، وحتى يكتسب مهارة يتمكن من تكيف سلوكه بحسب الظروف المختلفة ، وهى منصبة على غرائزه وميوله ، فتعليها وتبنى سلوكاً مكتسباً يتفق مع نظام المجتمع ، وهى منصبة على وجداناته وذوقه ، فتكون منها عواطف تلتف حول الحق والعدم والجمال ، والتربية كما يقول وليم جيمس هى تنظيم القوى البشرية التى عند الفرد تنظيماً يضمن له حسن التصرف والتكييف ، فى عالمه الاجتماعى والمادى[٣].

أما التعليم فمحدود بالمعرفة التى يقدمها المدرس[٢] فيحصلها التلميذ ، وليست المعرفة دائماً قوة ، وإنما هى قوة إذا استخدمت فعلا واستفاد منها الفرد فى حياته وسلوكه . ونحن لا ننكر أن التعليم قد أخذ فى السنوات الأخيرة يعنى بعقلية الطفل وميوله ونشاطه وشوقه . ويستفيد منها جميعاً فى جعله إيجابياً فعالا متعلماً لا مستقبلا فقط .

وهذا الاتجاه فى التعليم يقربه من التربية ، فما ينتج عن التعليم من أثر فى إنماء القوى والمواهب وتهذيب الوجدان ، وتكوين العادات الصالحة والعواطف الطيبة يعتبر تربية .

مميزات التربية الحديثة

كان هدف المدرسة التقليدية القيام بإعداد المنهج الدراسى ، أو اختياره وإعداد مواده ، والقيام بتدريسها للتلاميذ ، بأصلح طرق ممكنة ليفهم التلاميذ ويحصلوا ، ويتمكنوا من النجاح فى الامتحان ، فالمدرسة إذن هى المسئولة عن معظم الأعمال فى التعليم إن لم تكن جميعها .

أما المدرسة التقدمية "Progressive School" التى تقوم بالتربية الحديثة فتتولى تهيئة البيئة المناسبة ، والوسط الصالح ، وتعتمد على نشاط التلميذ وإثارة المشكلات أمامه لحلها ، وتحديد الأهداف ، وتشجعه وتقوده فى محاولاته اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التى أمامه . فهى تقف من التلميذ موقف

---

(١) ص٢٩ من كتاب: Talks to Teachers

(٢) ص ١١ من كتاب : Nation's Schools by Bombas Smith.

المرشد والمهذب والموجه ، وتسعفه عند الحاجة . والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن تكون صورة من المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، فتتيح له كل الفرص ليعمل ويتعلم بنفسه ، وبالتجارب ، كما لو كان خارج المدرسة :

ويمكن تلخيص مميزات التربية الحديثة فيما يأتى :

١ ــ الاهتمام بالطفل ونموه الجسمى والعقلى والوجدانى والاجتماعى : وكان هذا الاهتمام نتيجة لتقدم علم النفس وتجاربه ، وتقدم التربية التجريبية ، فتجارب علم النفس ونتائجها أخذت تطبق فى حجرة الدراسة ، وتتخذ أساساً لتجارب أخرى تربوية ؛ كقياس مواهب الأطفال وذكائهم ونموهم . وبذلك أخذت التربية تقترب من العلوم التجريبية ، ويزاولها المربون وفقاً لأسس ضابطة كلها مستمدة من الطفل الذى هو موضوع التربية . وعلى هذا صار إعداد المدرس لا يكتفى فيه بتزويده بالمادة التى يحتاج إليها فى تعلم الطفل ، بل لابد من معرفة (سيكولوجية) الطفل ، حتى يوجه المدرس وظيفته ، وهى التربية ، التوجيه المناسب لهذا الطفل . ولقد خدم علم النفس التربية أكبر خدمة كما عبر عن ذلك الأستاذ « أدمز » بقوله **Education has captured Psychology** وعلى هذا استفادت التربية الحديثة من علم النفس للطفل فى الوسائل التى تستخدمها لنموه[١] .

٢ ــ احترام شخصية الطفل : فقد أحاطته التربية الحديثة بالثقة والطمأنينة وأشعرته بشخصيته وفرديته . وذلك بتمكينه من التعبير عما فى نفسه بكل أنواع التعبير كالكلام ، واللعب ، والرقص ، والغناء ، والتمثيل ، والرسم والأشغال . ذلك لأن قوى الطفل إذا لم تحترم من حيث هى قوى وتشجع على التعبير عن وجودها كبتت وضعف نموها . وإذا ما أراد المدرس أن يخضعها لسلطته هو ويطبعها بطابعه الخاص ويكيفها بصورة معينة فى ذهنه . فإنه بهذا يقتلها ولا يبيح لها النمو الطبيعى . والتربية الحديثة تهيئ الفرص والبيئة لإظهار شخصية الطفل فى الملعب والحقل وفناء المدرسة والرحلات والجمعيات المختلفة وحجرة الدراسة ، مع الإشراف والتوجيه المناسبين عند الضرورة . ولا يفهم من هذا أن

---

(١) ص ٤ ، ٥ من كتاب **Experimental Education, by Robert Rusk.**

حرية الطفل مطلقة . بل عليها كما ذكرت رقابة موجهة .

٣ ــ التعليم عن طريق اللعب والتجربة والممارسة : وقد كانت التربية التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت والمجهود وتحول بين الأطفال وبينه ، أما التربية الحديثة فترى أنه ضرورى لنمو الفرد الجسمى والعقلى وأنه ميل طبيعى له غايته التربوية العظيمة . وأن المدرسة الناجحة هى التى تستغل هذا الميل ، وقد تنبه لهذا فرويل ، مؤسس رياض الأطفال ، وبستالوتزى من بعده ، ثم مدام منتسورى . وصارت كل مدارس الأطفال فى أوربا وأمريكا تعترف بهذا المبدأ .

٤ ــ التعليم عن طريق العمل والخبرة الشخصية : ويرجع هذا المبدأ إلى جعل المدرسة صورة من الحياة ، وأن المرء فى الحياة يتعلم بطريق الخبرة الشخصية ، ولذلك غيرت طرق التدريس التقليدية ، وصار التلميذ هو الإيجابى الذى يبحث ويجمع ويكشف المعلومات . وذلك كما فى دروس المشروع وفى طريقة دلتون .

ولا يخفى ما فى هذا المبدأ من تشجيع الاعتماد على النفس ، وتنظيم عملية التفكير ، وتنمية روح التعاون مع الجماعة ، والعناية بأسلوب العمل ، أكثر من تحصيل المعرفة نفسها .

٥ ــ خلق الجو الاجتماعى الصالح لنمو الطفل وتكامل شخصيته : وذلك لأن المدرسة الناهضة جزء من المجتمع كما قلنا ، أو هى مجتمع صغير . فهى إذن تمكن الطفل من أن يعامل زملاءه ورؤساءه بالروح الطيبة التى تخلقها هذه المدرسة ، روح الاحترام والأخذ والإعطاء ومعرفة الحقوق والواجبات وتنفيذ القوانين واللوائح عن رغبة وإصلاح وإخلاص ، وأداء الواجب للواجب عينه . فالتلميذ فى المدرسة الناهضة يصدر فى أعماله وسلوكه عن عقيدة ، والضابط له فى شعوره داخلى لا خارجى وبذلك يصير احترام النظام جزءاً من حياته .

ومن صور هذا الجو الاجتماعى الذى تخلقه المدرسة ، نظام الأسر والجمعيات والأندية والرحلات ، والكشافة ، وفى هذه جميعها يشعر الطفل بعضويته فى مجتمع ، وبأنه شريك فى نجاح هذا المجتمع . وأن عليه أن يقوم بدوره الذى يكلف به ، ويساهم فى وضع القانون واحترامه .

٦ — العناية بصحة الجسم والعقل : وذلك بإعداد المدرسة الصالحة لنمو الجسم نمواً طبيعياً وتزويد هذه المدرسة بما يحتاجه هذا النمو من غذاء وتمرينات وعلاج . وكذلك فهم الناحية الوجدانية والنزوعية عند الطفل وتوجيهها توجيهاً صحيحاً يتخلص به من العقد النفسية بقدر ما يمكن ، ودراسة العوامل التى تؤثر فى صحة التلاميذ العقلية .

٧ — التقريب بين الأسرة والمدرسة وتعاونهما فى تربية الطفل : وسنعرض لهذا عند التكلم عن كل من الأسرة والمدرسة ، كعامل من عوامل التربية .

مراجع الباب الثانى

1. Teaching, Its Nature & Varieties, by B. Dumville.
2. A Living Philosophy of Education, by Washburne.
3. Principle & Methods of Teaching, by Welton.
4. Nation's Schools, by Bombas Smith.
5. Experimental Education, by Robert Rusk
6. Education, Its Data & First Principles by Percy Nunn.
7. Talkes to Teachers, by William James.

٨ — التربية ، مادتها ، ومبادئها الأولية : تأليف سير برسى نن وترجمة صالح عبد العزيز .

الباب الرابع

عوامل التربية

إذا نظرنا إلى التربية بمعناها العام ، وهو كل نوع من أنواع النشاط يؤثر فى نمو قوى الطفل ، وتوجيهها ، وجدنا أن هناك عوامل كثيرة : فالطفل منذ يولد إلى أن يشب ويكتمل نموه العقلى ، والجسمى ، ويشيخ ، ثم يموت ؛ خاضع لكل ما من شأنه أن يؤثر فيه ، ويضيف إلى خبراته وتجاربه ، ويكيف من سلوكه ، ويغير من تربيته ، فهذا التغيير المستمر طول العمر ، الطارئ فى كل لحظة من لحظات الحياة إن هو إلا نتيجة لعوامل خارجية ، تؤثر فى استعداد الطفل الوراثى ، وطبيعته ، وقواه . فلدينا الطفل المزود بقوى فعالة ، ذات خصائص موروثة ، هى خصائص النوع ، وخصائص الأسرة . ولدينا — أيضاً — البيئة المحيطة بالطفل ، والتى لا تفتأ تتفاعل مع قواه ، أو قوى الكبير ، فتحدث تغييراً هو التربية . فما هذه العوامل ؟

إنها الشمس ، والهواء ، والضوء ، والحرارة ، وما يسمعه الطفل ، ويلمسه ، ويطعمه ، والأسرة التى يعيش فيها ، والمنزل المادى ، وما فيه من عوامل الراحة ، والصحة ، أو عدمها ، والشارع الذى يعيش فيه ، والأطفال الذين يلاعبهم ، والقرية بعاداتها ، وتقاليدها ، ومواسمها ، وأعيادها ، وحفلاتها ، أو المدينة — إن كان يسكن مدينة — والأمة التى ينتمى إليها ، بقوانينها ، وتقاليدها ، وعلاقاتها الدولية ، وحياتها الاقتصادية ، وتاريخها ، وآدابها ، وثقافتها ، وفنونها ، وآمالها ...[1] بل إنها كل العوامل التى تؤثر فى الطفل — أو فى الكبير — من خارج أمته . ففى العصر الحاضر لم تعد البيئة مقصورة على البيئة المحلية القريبة ، التى كانت فى الماضى تقف عند حدود القبيلة ، أو الشعب ، بل صارت الآن تمتد فتشمل العالم أجمع ؛ لأن العالم فى عصرنا الحاضر صار قوى الارتباط بعضه ببعض . فالطفل الجالس بمنزله فى إحدى القرى المصرية قد يسمع حديثاً يذاع بالعربية من لندن ، أو نيويورك أو الصين ، أو أى بقعة

---

(١) ص ٤ من كتاب "Education to day by J. Dewey".

نائية فى العالم . والطفل العربى يقرأ الآن من الكتب والمجلات ما يكون قد طبع فى أمريكا ، أو اليابان ، أو جزر الهند الشرقية . وهو يرى فى مدرسته أو فى السينما ، أفلاماً عن الطفل الفرنسى ، أو الأمريكى ، أو الصينى ، أو عن حياة الشعوب الأخرى ، أو عن صناعة من الصناعات ، أو أى نوع من أنواع الحياة الحيوانية ، أو الجمادية ، فهو إذن يعيش فى غير بيئته المحلية .

ووسائل الحياة المادية لم تصبح إنتاجاً محلياً ، بل أصبح العالم جميعه يشترك فى إنتاج وسائل الحضارة ، ويكفى أن تنظر إلى ما تلبس ، أو إلى ما حولك من أدوات وأمتعة ، وطرق مواصلات ، لتعرف مقدار ما أنتجته أمم غير أمتك ، وأثر هذه المنتجات فى حياتك وتربيتك .

كل هذه العوامل تؤثر فى تربية الطفل ، والمراهق والبالغ ، بل الكهل ، والشيخ إذا اعترفنا بأن التربية تستمر من المهد إلى اللحد .

وهذه العوامل بعضها مادى ، وبعضها معنوى ، أو بعضها طبيعى ، وبعضها اجتماعى ، ولا شك فى أن للعوامل الطبعية ، والاجتماعية المختلفة ، آثاراً مختلفة فى تربية الطفل فالجو مثلا — وهو من العوامل الطبيعية — ذو أثر فى النمو الجسمى والعقلى . فأطفال المناطق الحارة أسرع فى النضج من أطفال المناطق الباردة أو المعتدلة . وسكان المناطق الحارة أميل إلى الكسل والخمول ، من سكان المناطق الباردة ، أو المعتدلة . وللمناطق الحارة أمراض خاصة بها ، غير أمراض المناطق الباردة . وحياة الفرد الوجدانية تتأثر بدرجة الحرارة . فأهل المناطق الحارة سريعو الغضب ، والانفعال ، طائشون ، بعكس أهل المناطق الباردة ، الذين يغلب عليهم الاتزان ، والصبر ، والاحتمال ، والتأنى . ولطبيعة المكان الذى يعيش فيه الإنسان أثر فى حياته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . فسكان الجبال — مثلا — أكثر صحة ، ونشاطاً ، وقوة ، من سكان الوديان ، وهم أكثر جرأة ، وقدرة على مواجهة الأخطار ، والحروب ، ومقاومة الاعتداء ، من سكان الوديان . وسكان الجزر — لعزلتهم وبعدهم عن سكان القارات — أكثر احتفاظاً بالتقاليد ، وبعداً عن التطورات الحديثة ، وأشد ريبة فى الأجانب ، وعدم ثقة ، كما كانت الحال فى اليابان وفى إنجلترا .

ولسكان الصحارى خصائص جسمية ، وعقلية ، وخلقية ، تخالف

خصائص سكان الوديان أو الحضر ؛ فأجسامهم أصح ، وأقوى على تحمل تقلبات الزمن من جوع ، وعطش ، وحر ، وبرد ، وخيالهم أكثر حرية من خيال سكان المدن ، والوديان ، وإن كان أقل خصوبة . وهم أهل كرم ، وحمية ، ودفاع عن الجار ، والمستجير ، بحكم طبيعة حياتهم فى الصحارى .

هذه كلها عوامل طبيعية ، لها أثر مباشر فى نشأة الفرد ، وتربيته ، وحياته ، كما أن لها آثاراً غير مباشرة ؛ فطبيعة البلاد ، ومناخها ، وموقعها الجغرافى ؛ كل هذه تؤثر فى حياتها الاقتصادية ، والسياسية ، والاجتماعية ، وهذه بدورها عوامل اجتماعية ، تؤثر فى نمو الطفل ، وتربيته . ألا ترى كيف أثر مناخ الجزر البريطانية فى تقدم صناعة النسيج بها ؟ وأثر قيام هذه الصناعة فى حياة البلاد الاقتصادية ، وفى نوع التعليم المهنى لسكان منطقة منشستر وغيرها من المقاطعات التى تعنى بصناعة النسيج ؟ وألا ترى كيف أثر موقع مصر الجغرافى فى جعلها مهبط كثير من جاليات العالم التى استقرت بها ، ونشرت حضارتها ، واقتصادها ، وأديانها ، وثقافتها ؟ وكيف أثرت طبيعة بلاد لبنان ، وموقعها بجوار البحر فى حياة سكانها ، فجعلت منهم المهاجرين المغامرين ، الذين كانوا فى طليعة من هاجر إلى أمريكا من الشرق ؟

وإذا كانت العوامل الطبيعية ذات آثار مباشرة ، وغير مباشرة فى تربية الفرد ، فللعوامل الاجتماعية آثار أيضاً ذات أهمية . ومن العوامل الاجتماعية نظم البلاد الدينية ، والاقتصادية ، والقضائية ، والإدارية ، وتقاليدها ، ونظرتها للحياة ، وتقديرها للفنون .

والنظم الاجتماعية ليست شيئاً حديثاً فى الجماعات ، بل لكل جماعة نظمها التى تطورت معها منذ تكونت هذه الجماعة ، وصار لها تاريخ مشترك . وهذا الاشتراك فى نظام من نظم الحياة ، يجعل الفرد يقبل، بطريقة شعورية أو لا شعورية ــ مستلزمات هذا النظام ، فللأديان ــ مثلا ــ مواسم ، وتقاليد ، وتاريخ مرتبط برجالها ، وهذه كلها يعيش فيها الطفل ، ويتأثر بها ، فتطبع طريقة تفكيره وسلوكه . وإن مقارنة بسيطة بين تأثير أحد الأديان ــ كالمسيحية مثلا ــ فى معتنقيها ، وتأثير دين آخر ، كالإسلام أو اليهودية ، فى معتنقيهما ، لترينا كيف يلون الدين تفكير صاحبه ووجدانه وسلوكه بلون خاص به .

وكذلك الحال مع نظام المجتمع القضائى ، وأثره فى أنواع الجرائم والعقوبات ، شدة وسهولة . واحترام الناس للقضاء ، أو عدم احترامهم إياه ، له أثره فى سلوك الأفراد ، وتربيتهم[1] ، وهكذا نستطيع أن نجد فى كل نظام من نظم المجتمع آثاراً واضحة فى تكوين المجتمع باعتباره عاملا من عوامل التربية .

ونستخلص مما تقدم أننا إذا قصدنا بالتربية معناها العام ، كانت لها عوامل عامة كثيرة ، هى كل ما يحدث أثرا فى الطفل ، حتى ولو كان تجربة عارضة . وإذا قصدنا بالتربية معناها الخاص : أى التربية المقصودة المنظمة ، انصرف تفكيرنا إلى أنواع النشاط المقصودة المنظمة ، التى يقوم بها المنزل أو المدرسة لتربية الطفل . فالطفل ، باعتباره كائناً حياً ، معرض لكل العوامل المحيطة به ، يتأثر بها — كما قلنا — نتيجة لما يحدث من تفاعل بين قواه وبين هذه العوامل العامة . وهو فى الوقت نفسه خاضع لعوامل مقصودة تريد له تربية خاصة مقصودة ، تربية واضحة الهدف ، تربية معروفة فى ذهن المسئولين عن الطفل ، كالآباء والمدرسين . وهذه التربية مقصورة على أنواع النشاط المنظم المقصود ، الذى يوجه للطفل فى المنزل والمدرسة . وإذن فعوامل التربية المقصودة هى المنزل (الأسرة) والمدرسة ، ولما كان كل من المنزل والمدرسة جزءاً من المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، والذى سيخرج إليه عندما تنتهى مرحلة طفولته ، ويقوم بدوره فيه ، عضواً عاملا منتجاً ؛ ناسب أن نتكلم عن كل العوامل الثلاثة على حدة .

ويفرق المربون بين العوامل المقصودة وغير المقصودة بأن الأولى هى التى يمكن ضبطها وتكييفها ، وهى التى يراد بها فعلا تربية الطفل بصورة إرادية ، بينما غير المقصودة هى التى لم يقصد بها فى الأصل أن توجه تربية الطفل ، ولكنها فى الواقع ذات أثر فى ذلك . فالمجتمع مثلا صغيراً كان أو كبيراً ، قرية أو مدينة أو قطراً — له آثار فى تكوين الطفل كما أشرنا من قبل ، ولكنه لا يعد عاملا مقصوداً ، غير أنه لأهميته يعتبر عاملا أساسياً فى التربية . ولهذا سنتعرض له هنا بشىء من التفصيل .

---

(١) يلاحظ ذلك بيناً فى الولايات المتحدة ؛ فلكل ولاية نظامها القضائى . ولذلك يهاجر بعض الناس من ولاية إلى أخرى للتقاضى أمام محاكمها فى مسألة لا يتاح لهم حلها فى محاكم ولايتهم . مثال ذلك الطلاق فهو سهل فى بعض الولايات ومتعذر أو مستحيل فى ولايات أخرى .

العوامل الأساسية فى التربية

١ ــ المجتمع

لعله يجدر بنا قبل التعرض لأنواع المجتمع أن نذكر شيئاً عن كيفية تكوين المجتمع بصفة عامة ، والظروف التى تساعد على قيام الصلات بين أفراده .

من البديهى أنه متى اجتمع أفراد متآلفون نشأت بينهم روابط متبادلة تدفعهم إلى التعاون فى مجهوداتهم ، وألوان نشاطهم ، وينتهى تعاونهم هذا إلى نتائج ما كانت لتظهر لو ظلوا متفرقين . وإذ بتضامنهم يتضاعف إنتاجهم ويتغلبون على صعوبات فى البيئة التى يعيشون فيها والتى قد يصعب على الفرد التغلب عليها وحده ، وتتحسن أحوالهم ، وتنشط أذهانهم للتفكير فيما يترتب على حياتهم الجمعية من مظاهر وآثار . فالفرد العضو فى المجتمع يأتى من الأعمال ، ويبدى من الآراء ، ما لا يفعل لو بقى خارج نطاق الجماعة . وكلمة مجتمع Social Group . تطلق على مجموعة من الناس رجالا ونساء تربطهم بعضهم ببعض صفات مشتركة ذات أثر فى حياتهم الاجتماعية والفردية . وليس مجرد وجود هذه الصفات كافياً لتكوين المجتمع ، بل يجب أن تكون هذه الصفات ، سواء كانت قائمة بالفعل أو بالقوة ، الأساس للوعى المشترك بينهم أو للمصالح المشتركة ، وأن يكون لها أثر فى قيام نظام يرمى إلى أهداف مشتركة . وتقرر الظروف عادة ما إذا كانت الصفات القائمة بالقوة ستظهر إلى حيز الفعل أو لا. فقد لا يكون لهذه الصفات أثر فى خلق الوعى المشترك أو النظام المشترك ، ولكن قد تصبح هذه الصفات أساساً لوعى مشترك قوى ، ونظام مشترك فعال . وقد يكون بين مجموعة من الناس صفات مشتركة فى المهنة أو الظروف الاقتصادية ، ومع ذلك يظهر ــ أو لا يظهر ــ فيهم وعى مشترك أو نظام مشترك على أساس هذه الصفات . نعم قد يكون لهم وعى قوى ولكن لا يصحبه نظام هام . وذلك مثل الجيران والطبقات الاجتماعية كطبقة العمال والمدرسين . ونفهم مما سبق أن كل المجتمعات ليست متشابهة وعلى هذا يمكن تقسيمها إلى :

(ا) الجماعة العارضة Crowd group وهى التى ليس بين أفرادها وعى مشترك وهى جماعة غير مستقرة ولا مستمرة وغير مقصودة وتلقائية .

وذلك كالعابرين فى الطريق ، والمجتمعين فى محطة السكك الحديدية ، وركاب الترام ، ورواد السينما ، وهؤلاء لا يلبثون أن ينفضوا إذا انتهت مدتهم العابرة .

(ب) المجتمع الذى بين أعضائه صفات مشتركة ينتج عنها وعى مشترك ونظام مشترك أيضاً وهذا يمكن تقسيمه إلى نوعين :

١ — مجتمع النادى Club type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة ، ولكنه غير تلقائى . وذلك كأعضاء جمعية أو حزب أو شركة أو هيئة قضائية ، فأمثال هذه المجتمعات مستقرة وقد يكون ثباتها قصيراً أو طويلا .

٢ — المجتمع المتماسك Community Type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة الدائمة التلقائية ، كالأسرة والقرية والمدينة والأمة . ويتميز هذا النوع أيضاً بأن له وعياً مشتركاً ونظاماً مشتركاً ، ذا صور مختلفة : كالنظام الاجتماعى أو القضائى أو الاقتصادى أو الإدارى . وأفراده يسيرون على أساليب خاصة فى معيشتهم ، ويشتركون فى كثير من الطقوس الدينية ، وتربطهم صلات كبيرة من اللغة والخلق ، وطريقة التفكير ، والذوق ، وتربطهم أيضاً آمال مشتركة .

(حـ) المجتمع الذى تربط أفراده صفات مشتركة ووعى مشترك ، ولكن لا يضمهم نظام شامل كالطبقات الاقتصادية ، وبعض الطوائف المذهبية Class or sect . ومن البين أنه لا حدود تمنع من تدخل بعض هذه الجماعات فى بعض . ويسمى بعض علماء الاجتماع النوعين الأول والثالث ا ، جـ مجتمعات بالقوة لا بالفعل . ومن الأنواع السابقة يظهر أن المجتمعات تتطور من مجتمعات تربطها مجرد الضرورة والمصادفة ، إلى مجتمعات تترابط بالاختيار المطلق والقصد . فالعضو فى أمة من الأمم تربطه بها : —

أولا : مجرد الضرورة لأنه ولد فيها مثلا ، ثم تأتى بعد ذلك روابط أخرى . وقد يغير الفرد رعويته ، وكذلك الحال فى المجتمع الدينى ، فالطفل يولد ولا دين له وإنما يلصق به الدين عن طريق الوالدين ، وقد يغير دينه إذا كبر . وكذلك الحال فى عضويته فى طبقة من الطبقات الأرستقراطية أو الديمقراطية . وأحياناً تكون عضوية المجتمع أمراً اختيارياً كالأندية ، والجمعيات الرياضية ، والعلمية ، والأحزاب السياسية .

وإذا كانت جماعة بشرية متوطدة الأساس ، مستقرة ، ولها خصائص مشتركة ومصالح مشتركة وأعضاؤها يجمعهم وعى مشترك ، ولهم نظام يربطهم جميعاً — فهذه الجماعة تستمر بما لها من خصائص مميزة ، بالرغم من تغير أفرادها بمرور الزمن ، والمجتمعات تختلف كثيراً فى حجمها وعمرها ومقدار تأثيرها وعمق هذا التأثير ، فهى من حيث الحجم تختلف من أسرة صغيرة إلى أمة كالأمة الصينية ، ومن حيث العمر تختلف من أمة حديثة التكوين مثل تشيكسلوفاكيا إلى أمة عريقة كمصر ، أمة ذات تاريخ قديم . ومن حيث التأثير قد يكون التأثير فى العضو جزئياً مثل نادى التنس ونادى الفنون ونادى الصحافة وما شابه هذه المجتمعات التى لها تأثير فى ناحية معينة ، وقد يكون التأثير كبيراً شاملا كما فى مجتمع الدولة . ومن حيث العمق قد يكون التأثير سطحياً أو عميقاً كالانتماء إلى حزب سياسى أو دينى . والمدرسة تشبه (مجتمع النادى) إذا كانت خارجية (والمجتمع المتماسك) إذا كانت داخلية .

الشروط الواجب توافرها فى المجتمع المنظم المتماسك :

ذكر مكدوجال فى كتابه The Group Mind العقل الجمعى أهم هذه الشروط . ونحن نلخصها فيما يأتى :

١ — أن يكون بالمجتمع استمرار مادى أو شكلى (صورى) أو هما معاً . فالمادى معناه أن يتصل أعضاؤه أنفسهم بعضهم ببعض لمدة طويلة من الزمن ، وذلك كالأسرة والأمة . والشكلى معناه أنه بالرغم من وجود تغيير سريع نسبياً فى الأعضاء لا يزال هؤلاء الأعضاء متمسكين بالعادات والتقاليد التى لهذا المجتمع ؛ فهم يتخلونها ويحترمونها . فالمدرسة مثلا تكون مجتمعاً أعضاؤه متغيرون مادياً ، ومستمرون معنوياً أو شكلياً . وبالرغم من هذا فاللوائح ونظام العمل والتقاليد تظل غالباً باقية ثابتة متصلة ، وكذلك العمال فى المعمل الواحد قد لا يعرف بعضهم بعضاً ومع ذلك يعلمون تقاليد العمل ونظمه وبذلك يكونون مجتمعاً ، أما المسافرون فى القطار فلا اتصال مادياً بينهم بالمعنى الصحيح إلا إذا حصل ما يخلق مصلحة مشتركة أو هدفاً مشتركاً ، كأن يتعطل القطار فى الطريق ، أو ينقطع النور ، أو يفكرون فى طلب ترخيص الأجرة . وقد يترتب على طول

سفرهم فى عربة واحدة واحتكاك بعضهم ببعض ، وتبادل التحية يوماً بعد يوم — استمرار مادى ينتج عنه وعى مشترك .

٢ — أن يكون لدى أعضاء المجتمع فكرة عن وجود هذا المجتمع ، وخصائصه المميزة له ، ومكوناته ، ووظيفته ، وعلاقة الأفراد به . وقد اخترعت المجتمعات كثيرة من الوسائل التى بها يتمكن أعضاؤها من معرفة خصائصها المميزة لها كالعلم الواحد ، والسلام القومى ، وجواز المرور ، ولبس شارة خاصة أو زى خاص ، ومراعاة أعياد ومواسم خاصة . وهذه كلها تساعد على تقوية الوعى الجمعى . والمدرسة تستطيع أن تقوى هذا الوعى بما تخلقه من رموز خاصة بها كالنشيد ، أو الزى ، أو الشارة أو العلم أو نوع التحية .

٣ — أن يقوى الوعى الجمعى وينمو عن طريق الاتصال والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى ، ولا سيما فى وقت الحروب والتنافس ، وإنها لحقيقة بغيضة أن نقرر أن كراهية أفراد أى مجتمع من المجتمعات للأجانب ، وخوفهم منهم ، كان له أثر ظاهر فى تقوية الشعور القومى تقوية هى أشد فى الواقع من عامل حب الفرد لوطنه فى الوقت العادى . ونحن نلاحظ هذا فيما يقوم بين المذاهب الدينية من خلاف ، وكذلك فيما يحدث بين الأحزاب السياسية . والمنافسة بين المدارس والكليات من العوامل التى تزيد شعور التلميذ بعضويته فى مدرسته فيفرح لانتصارها فى مباراة من المباريات ويتألم لهزيمتها ويخجل .

٤ — أن تتكون للمجتمع تقاليد نتيجة لمرور الزمن ، فتنمو عند أعضائه عواطف تلتف حول هذا المجتمع . فالمبانى تصبح ذات ذكريات ، والزعماء تصير لهم قداسة الشهداء ، وتروج حولهم الأساطير ، وتنمو للمجتمع آداب وعادات . وعلى هذا فوجود المجتمع ليس شيئاً مادياً محضاً ، ولكنه مصحوب أيضاً بنمو العواطف والتاريخ المشترك والآداب . وهذا النمو يتناسب تناسباً مطرداً مع مرور الزمن ، فالأمة القديمة ذات آداب وتقاليد وتاريخ عريق ، والمدرسة أو الجماعة القديمة تفتخر بتقاليدها القديمة ، وتحرص على المحافظة عليها .

٥ — أن يقوم فى هذا المجتمع نظام محترم يضمن للفرد سلامته وحريته ، وللجماعة أداء وظيفتها باطمئنان . وهذا النظام يجب أن يتناسب مع حياة الجماعة نفسها وينمو معها حتى لا يثوروا ضده . ولذلك كان خير النظم الحكومية هو النظام

الديموقراطى الذى يعبر عن رأى الأفراد فى الطريقة التى يريدون أن يحكموا بها وفى المجتمعات المنظمة المتماسكة وسائل لإعلام الأفراد بما يجرى وبما يهمهم، وطرق لدراسة الأمور الهامة وبحثها والتشاور فيها، وأخذ قرارات تعبر عن رأى الأغلبية. وتلك هى الحال فى الأندية التى تسن لها دستوراً، وتكون مجالس إدارة، ولجاناً لتنفيذ قواعد هذا الدستور. وكذلك الحال فى المدرسة فلا بد أن يكون لها نظام محترم دقيق التنفيذ. وخير النظم ما كان ملائماً لحالة التلاميذ يطيعونه بنزعة منهم، وتقدير له، بدلا من طاعة الإكراه والالتزام. وفى المدارس الثانوية بأمريكا وانجلترا جرب اشتراك التلاميذ فى وضع لوائح المدرسة ونظامها فشعر التلاميذ[١] بأنهم مسئولون عن هذه اللوائح. ولذلك كانوا يعبرون فى سلوكهم عن احترامهم، لها، وكلما كان النظام منبعثاً من الداخل وعن رغبة من التلاميذ وفهم لقيمته كان أكثر جدوى، وكان ناتجاً عن الحكم الذاتى.

هذه هى خصائص المجتمع المنظم المتماسك. وهى لا شك خصائص المدرسة الحديثة باعتبارها مجتمعاً صغيراً. فإذا أرادت المدرسة أن تكون مجتمعاً منظماً يعيش فيه الفرد كما يعيش فى المجتمع الأكبر (الأمة) وجب أن تحرص على توافر هذه الخصائص فيها. وكما أن الأمة تحتوى على جماعات أخرى أصغر منها تنشأ فيها، وتقوم بوظائف مختلفة ولها أهداف مختلفة، كذلك تحتوى المدرسة على جمعيات وفرق وأندية فى داخلها، هى مؤسسات منظمة لها قواعدها وأهدافها وسياستها.

والتلميذ الذى يساهم فى حياة المدرسة الطبيعية المنظمة باعتباره مواطناً صالحاً فيها. سيجد نفسه عند ما يخرج للحياة العملية فى المجتمع الأكبر مواطناً صالحاً كذلك. وأعضاء المدرسة يكونون مجتمعاً من نوع مجتمع النادى إذا كانوا خارجية فإن كانوا داخلية فمجتمعهم من نوع الجماعة المتماسكة كما ذكرنا.

والتلاميذ الذين فى مدرسة فى وقت واحد يكونون مجتمعاً مستقراً ثابتاً مستمراً إلى حد ما. وهم خاضعون لمؤثرات ولوائح ونظم، وهذه النظم قد وضعت المدرسة جزءاً منها، والجزء الآخر وضعه التلاميذ أنفسهم بطريق مباشر أو غير مباشر.

وقد يكون خريجو المعهد الواحد مجتمعاً، ويكون الاتصال بينهم شكلياً،

---

(١) انظر كتاب: The School. وكذلك كتاب Education for Sanity, by W. Curry.

وربما قويت الصلات بين أعضاء هذا المجتمع بظهور وعى مشترك ، ووجدان مشترك ، ومصلحة مشتركة بل ونظام مشترك ، كما هو الحال فى جمعيات المعلمين المتخرجين من معهد واحد . ولما كانت الصلة وثيقة بين المدرسة والمجتمع ، وكانت المدرسة تعد أبناء الشعب ليخرجوا أعضاءً مواطنين فى مجتمعهم ، ناسب أن نذكر شيئاً عن الصلة بين المدرسة والمجتمع .

العلاقة بين المدرسة والمجتمع وكيف يتعاونان :

من المستحيل فصل المدرسة عن المجتمع إذ أن المجتمع يتكون من أفراد لهم عادات وتقاليد ونظم مشتركة ، والمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهيئهم لأن يحتلوا مكانهم فى المجتمع كأعضاء ومواطنين صالحين لأن يعيشوا فيه مع غيرهم . فهى إذن تعد له ، بخلق جو وبيئة لها من العادات ، والتقاليد ، والقوانين ، والنظم ، ما لا يتنافى مع المجتمع الخارجى . ولهذا تنظر التربية الحديثة إلى المدرسة باعتبارها مجتمعاً صغيراً شبيهاً بالمجتمع الكبير الذى تقوم فيه . ويقول (جون ديوى) فى هذا : إن الفشل الكبير فى التربية اليوم يرجع إلى إهمال مبدأ أساسى هام أن المدرسة ما هى إلا مجتمع صغير ، وأن الطفل يجب أن ينشط ويوجه فى عمله وتفكيره عن طريق حياته فى هذا المجتمع ، وقد أخذت المدرسة على عاتقها ومسئوليتها تكوين هذا الوطن الذى يريده المجتمع ، والأسرة تساهم فى تكوين المواطن ، ولكن الأسرة قد اعترفت بعجزها عن القيام بوظيفة التكوين وحدها ، ونظرت إلى المدرسة باعتبارها البيئة المتخصصة فى عملية التربية .

وعلى هذا فالمدرسة تقوم بإعداد للطفل وتنمية قواه ومواهبه إعداداً فردياً وتتيح له الفرص للنمو الكامل ، وإعداداً اجتماعياً يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته ، وليفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها .

والمجتمع بما له من نظم وحضارة وقوانين — متغيرة . ولهذا يجب أن تساير المدرسة المجتمع فى هذا التغيير ، وألا تتخلف عنه ، وإلا فقد قصرت فى وظيفتها ، إذ ليس من المعقول أن تكون تجارب المتعلم ومعارفه وأخلاقه تمثل عصراً مضى وانقضى . فمثل هذا المتعلم حينما يخرج للحياة العملية يشعر بالنقص وعدم القدرة

على تكييف سلوكه وتفكيره ، للعالم الذى يعيش فيه ، فيشعر بأنه غريب ، وأن المجتمع فى غنى عنه .

ونحن نعرف أنواعاً من التعليم الطائفى أو المذهبى ، الذى يبالغ فيه أصحابه وينهجون طريقاً خاصاً ، فتكون النتيجة أن المتعلمين الذين تلقوه يعيشون منعزلين عن حياة المجتمع السائدة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يعتمد المجتمع على المدرسة فى أن تمده بالجديد من المعارف وبالصالح من المثل الخلقية ، وبالجميل من القيم الفنية . فالمدرسة فى هذا الحال لا تقف عند إمداد المجتمع بأفراد عاديين شبيهين كل الشبه بأفراد المجتمع خارجها ، بل عليها أن تحسن النوع الذى تخرجه وأن تكون عاملا مصلحاً ، وأن تحل هى مشكلة الهداية والقيادة العالمية والإصلاح الاجتماعى ، بما تزود به طلابها من المعارف والأخلاق والمبادئ . وفى هذه الحال يصدق القول بأن المجتمع ينظر إلى المدرسة لتوجهه وتقوده ، إذ لاشك أن رجال المدرسة هم نخبة أبناء المجتمع ، وهم المضطلعون بمهنة التربية . فهم أقدر على الإصلاح والتوجيه من أية هيئة أخرى . ولا يمكنهم ذلك إلا إذا جعلوا حياة المدرسة مبسطة خالية من تعقيد الحياة الاجتماعية الخارجية ، مستقاة من رغبات التلاميذ أنفسهم ، وصورة لنشاطهم ، لا شيئاً يملى عليهم إملاء ... والمدرسة مصدر الإصلاح الاجتماعى لأن الإصلاح الذى يأتى عن طريق القانون والتخويف بالعقاب ، أو تغيير النظم الإدارية الشكلية أو مظاهر الحضارة — لا بقاء له ، وإنما البقاء للإصلاح الذى ينمو فى عقول المتعلمين . فتتعشقه قلوبهم ويخرجون متحمسين لتطبيقه ونشره والدفاع عنه .

ويقول جون ديوى[1] : « إن التربية هى تنظيم عملية اشتراك الفرد مع بقية أعضاء المجتمع اشتراكاً عن وعى وقصد ، اشتراكاً فى حياة المجتمع الإيجابى ، ولا يمكن التأكد من أى إصلاح اجتماعى إلا إذا وجهنا نشاط الفرد وتفكيره على أساس أنه سيخرج ليشترك مع المجتمع فى حياته وإنتاجه » .

وربما يقال : إن المجتمع يستطيع أن يصلح ما به من عيوب عن طريق الثواب أو العقاب ، أو التشريع والبحث والمناظرة فى المجامع والصحف الخ . ولكن كل هذه

---

(١) فى كتاب Education Today.

الوسائل غير عملية إذا قيست بالإصلاح الذى يأتى عن طريق[١] التربية . ولنأخذ مثلا لذلك الديموقراطية فى نظامها وحياتها : إن المدرسة التى يسودها النظام الاستبدادى ، والتى يصدر فيها المتعلم أعماله عن خوف ورهبة أو رغبة فى الثواب لا يمكن أن تخرج أفراداً يحسنون استعمال الديموقراطية أو يدافعون عنها . وقد عرفنا كيف أن الأمم الديكتاتورية تعمد إلى المدارس فتربى أبناءها على هذه الروح ، حتى إذا خرجوا إلى الحياة العملية لازمتهم روح الخضوع والخوف . وعبادة الدكتاتور ، وقبول الأمر دون مناقشة أو تفكير . وتربية روح الجماعة والتداعى لما يصيب بقية أفرادها من خير أو شر ، أو تكوين عاطفة الحب نحوها والتقدير لها — كل هذا شيء يبدأ فى المدرسة . والمدرسة هى التى تنشط هذه الروح ، وتقوى الشعور بالمسئولية نحو هذه الجماعة بتكوين جمعيات مختلفة للرياضة والفنون والعلوم والاجتماعيات ، وتكوين فرق وأندية ذات أهداف شريفة نافعة . فيستيقظ فى الفرد شعوره بعضويته فى مجتمع ، ويعرف الكثير عن هذا المجتمع وصلته به ، وما له من حقوق وما عليه من واجبات وهذا إعداد ضرورى للحياة العامة . ولا يمكن أن تخلو أهداف التربية من كسب الرزق ولا يمكن أن ينتظم مجتمع إلا إذا قام كل فرد من أفراده بكسب رزقه كل بحسب إعداده . والمدرسة هى التى تعد الأفراد للقيام بكسب رزقهم عند ما يغادرونها فهى التى تقوم إعدادهم المهنى ، وعلى قدر صلاحية العضو للمهنة التى يقوم بها ترقى المهنة ويكثر إنتاجها ، ويرقى المجتمع ويرقى إنتاجه ، والمجتمع يعتمد على المدرسة فى أن تخرج له أعضاء صالحين لأنواع المهن التى يقومون بها ، وأن تمده بمن يحتاج إليهم من الصناع والعمال والفنانين والعلماء الخ ، حتى يتم التكامل الصناعى والعلمى والفنى . فهو إذن يتطلب من المدرسة إعداداً من نوع خاص ، وهى لا بد أن تعمل على تحقيق ما يطلب المجتمع . ولذلك نلاحظ تطور مناهج التعليم وطرقه يوماً بعد يوم حتى تساير حاجات المجتمع .

والتطور الاقتصادى والسياسى والاجتماعى فى العلم سريع . ولهذا يجب أن تتطور المدرسة بنفس السرعة ، وأن يشمل التطور المادة والطريقة معاً ، وإلا

---

(١) من المثل الواضحة التربية الصحية للشعب . فالمتعلمون يستطيعون استخدام قواعد الصحة وتنفيذها بينما الجاهلون لا يمكنهم هذا حتى ولو فرضت عليهم العقوبات وسنت القوانين .

فشلت المدرسة فى طريقتها . وكثير من المواد الدراسية كانت مواد التربية المثالية فى يوم من الأيام فصارت اليوم تاريخية لا يصح اتباعها .

وطرق التفكير فى الحياة وفلسفتها وأهدافها تحتاج لتمرين وتفهم ، والمدرسة هى المكان الذى يمكن أن يبدأ فيها هذا التفهم وهذا التمرين . فالأسلوب العلمى فى البحث والتفكير إذا تعوده الإنسان فى المدرسة لازمة عند ما يغادرها ، لأن يسأل الفرد نفسه لماذا أعيش ؟ وكيف أجعل حياتى مليئة بالآمال العظيمة وخدمات المجتمع ؟ لأن يسأل نفسه هذا وهو فى المدرسة وقت توجيه الأساتذة إياه خير من أن يخرج للحياة العملية تائهاً ، مشتت الأفكار والأهداف . وأمم العالم قد صارت الآن يعتمد بعضها على بعض ، ولا غنى لإحداها عن الأخرى . وليس من الحكمة أن يتعلم التلميذ أن مجتمعه مقصور على وطنه ، بل لا بد أن تعده مدرسته حتى يفكر فى العالم أجمع باعتباره وطنه الأكبر . والمجتمع يحتاج إلى قادة فى السياسة والصناعة والفنون والعلوم ، والمدرسة هى التى تكشف عن هؤلاء القادة وتشجعهم وتعدهم حتى يتبوءوا مكانتهم ، ومكانهم النافع فى المجتمع .

وكثيراً ما قضت المدرسة على مواهب فحرمت المجتمع من إنتاج أصحابها ، والمدرسة بكل هذا لا تعنى بالأفراد لذاتهم فقط ، ولكنها تعمل على إصلاح المجتمع وتقدمه ، وإلى جانب هذه الوظائف يجب أن تكون المدرسة مصدر إشعاع للمجتمع فتقوم بوظائف أخرى غير إعداد الصغار من أبناء الشعب — بإلقاء محاضرات ، وإقامة معارض وإنشاء مكتبات ، يأوى إليها الكبار من أبناء الشعب للاطلاع . وتتخذ أيضاً وسائل ومراكز اجتماعية للتسلية والرياضة والبحث والمناظرة. وقد تنتخب مراكز صحية للإشراف على صحة الشعب وتوجيهه ، وفحص مرضاه وعلاجهم . ونصيب المرأة فى هذه النواحى لا يقل عن نصيب الرجل . فنى هذه المدارس تقام دراسة للنساء فى التدبير المنزلى ، والأمومة والزوجية ، والثقافة العامة والتهذيب الدينى ، وتقام حفلات للتسلية والمتعة وبعبارة أخرى يجب أن تكون المدرسة مركز تثقيف للكبار فى المجتمع .

والمدرسة بهذا العمل تعمل على رفع مستوى المجتمع بتهذيب الكبار من أعضائه الذين لم ينالوا النصيب الكافى من الثقافة ، وبتعليمهم القراءة والكتابة وتنويرهم وقد حرموا من هذا صغاراً .

وإذا كانت هذه هي وظيفة المدرسة فالواجب على المجتمع أن يقدر مثل هذه الرسالة التي تقوم بها ، فيصلح من المدرسة باعتبارها بيئة التلميذ الأساسية إصلاحاً من حيث : البناء ، والأثاث ، والمنهج ، والطريقة ، والمدرس وغيره من القائمين بالعمل فيها . ويصلح المجتمع المدرسة بتقديم المال اللازم لها ، وبأن يكون سخيا في كل ما تحتاجه التربية والمرون .

فإصلاح المجتمع يتوقف إذاً على إصلاح المدرس والمدرسة . وبهذه الطريقة يشعر المدرس كما يقول ديوى (بأنه رسول الله ، والواعظ المبشر بحكم الله في مملكته) .

٢ - المدرسة ووظيفتها

المدرسة باعتبارها من عوامل التربية الأساسية

أشرنا إلى عوامل التربية غير المقصودة ، والعوامل المقصودة . وذكرنا أن المدرسة هي إحدى العوامل المقصودة الأساسية ، وأن الأسرة أحد هذه العوامل أيضاً . وسنتكلم عن الأسرة وأثرها في تربية الطفل باعتبارها البيئة الأولى التي يعيش فيها ، والتي تحيطه بالعناية والرعاية والحفظ ، في مرحلة هو عاجز عن الاعتماد فيها على نفسه .

والمدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل . نعم هي أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة ، ولكنها أداة ناجحة . فمن المقرر أن الأسرة لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية جميعها ؛ لأن وقت الأسرة لا يسمح بالإشراف المستمر طول مرحلة الطفولة والمراهقة والبلوغ ، أي إلى مرحلة الرجولة ، ولأن التربية عملية تخصص تحتاج إلى مربين لهم خبراتهم ومعرفتهم بطبيعة الطفل وما تحتاج إليه من وسط مناسب ، وأدوات ومعلومات ، وجو يستثير نشاطه ورغبته في العمل والتعلم ، ولأن المربين يتجردون عادة من شفقة الوالدين المتطرفة أحياناً ، والتي قد تصل في التساهل واللين إلى حالة تشجع الأطفال على العبث والسلوك الشاذ .

وفي المدرسة يجد الطفل من زملائه وقرنائه الصغار من يألفهم ويشاركهم ألعابهم وأغانيهم وأناشيدهم ، ويتعلم منهم ويشعر بينهم بعضويته في مجتمعهم . فهو إذاً واجد بينهم المجتمع الذي يصلح له ، والذي يشجعه على التعبير عن ميوله وغرائزه . ولو حاول الوالدان استحضار مرب خاص للطفل لحرم هذا الطفل حياته

الاجتماعية المشتركة ، وما فيها من تنافس وتعاون ومشاركة وجدانية ، ومرح ولهو ولعب . وكم من الآباء يستطيعون أن يستحضروا لأبنائهم المربين الخاصين ؟

والمدرسة تفتح أبوابها للجميع : الخاصة والعامة ، فهى وسيلة للتربية الديموقراطية حيث يعيش الجميع فى بناء واحد ، ومنتمين لمعهد واحد ، ويتعلمون من أساتذة مشتركين . وفيها تتاح الفرصة للقدرات الطبيعية العقلية الخاصة والعامة ــ للظهور والنمو ، وبذلك تتكافأ الفرص من حيث إفساح المجال أمام الأذكياء من التلاميذ للتقدم ، فهى إذاً عامل لا يمكن الاستغناء عنه فى تربية صغار الجيل .

وظيفة المدرس : ولما كانت الأسرة لا تستطيع وحدها القيام بتربية الطفل وإعداده حتى يصل إلى مرحلة الرجولة فى هذا العصر الذى تعقدت فيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، ولما كان الفرد مخلوقاً اجتماعياً ليس عضواً فى أسرته فحسب ، ولكنه عضو فى مجتمع أكبر من الأسرة هو مجتمع القرية أو المدينة ومجتمع الأمة ثم العالم أجمع ــ كان من حق المجتمع أن يتأكد من صلاحية هذا العضو لأن يعيش فيه ، ويكون مواطناً صالحاً يعيش مع غيره من المواطنين الآخرين فى سعادة كما يعيش معه غيره كذلك .

وعلى ذلك فالمدرسة تقوم بوظيفة تربية الطفل أولا بالنيابة عن أسرته التى هى المسئولة الأولى عنه ، وبالنيابة عن المجتمع الذى يعيش فيه ، والذى له حق الإشراف على تكوين أعضائه تكويناً يضمن صلاحيتهم للانتماء إليه ، وقد ذكر جون ديوى وظائف[١] المدرسة . ونحن هنا نلخصها ونضيف إليها :

١ ــ نقل تراث الأجيال الماضية لصغار الأجيال الحاضرة : فما يخلفه الماضى من الأعمال جيلا بعد جيل يتجمع فى سجلات مكتوبة ، حتى ولو عدلنا عن استعماله فى حياتنا بصورة مؤقتة ، وعلى ذلك يتحتم على كل جماعة تريد أن تحتفظ بصلتها بالماضى يتحتم عليها أن تتخذ المدارس أداة تضمن بها نقل جميع مواردها ومقوماتها إلى النشء الجديد نقلا صحيحاً . وهذا النقل من خصائص الإنسان ، فليس بين أنواع الحيوانات المختلفة ، نوع له هذا النظام المدرسى الذى ينقل إليه تراث الأجيال السابقة . وليس من المتيسر الوصول إلى كل ما

---

(١) فى كتاب : Democaracy & Educatiom

يحتاجه من معارف عن طريق الخبرة المباشرة . فنحن هنا فى مصر نعيش متأثرين بمعارف قرون سبقت فى الرى والمعمار والطب والثقافة والدين والقانون ، كما نعيش متأثرين بثقافات وحضارات أمم تبعد عنا آلاف الأميال . وليس من الممكن الاتصال الشخصى بها حتى تنتقل إلينا هذه المؤثرات ، وإذاً فالسبيل إلى هذا التأثر هو السجل المكتوب الذى تقوم المدرسة بتفسيره عند ما تعلم القراءة .

٢ ــ الاحتفاظ بهذا التراث والعمل على تسجيل ما يجد : فلو اكتفينا بمعارف التراث القديم عن طريق القراءة ولم نعلم الكتابة ، ولم نسجل بها ما يوجد لضاع التراث الجديد ، وحرمت الأجيال القادمة الانتفاع به ، فالمدرسة إذاً تسجل بطريق تعليمنا الكتابة التراث الجديد .

٣ ــ التبسيط : فالحضارة معقدة التركيب ، ومن الصعب اتخاذهاوالاستفادة منها كما هى ، بل لابد من تبسيطها وتفكيكها إلى أجزاء ، واصطناع المناسب منها بالتدريج ، والطفل لا يقوى على مواجهة الحياة وتكييف نفسه لما فيها من نظم وقوانين وعادات هى نتيجة قرون عديدة فى النمو والتركيب . وإذاً فالمدرسة تبسط له كل هذه الأشياء وتعوده عليها أو تلقنه إياها ، حتى يتخذها بالتدريج ؛ فالموسيقى مثلا قد صارت الآن فناً معقداً ، ولا يستطيع النشء تعلمها وإجادتها عن طريق التقليد فقط كما كانت الحال فى العصور الأولى ، بل لا بد من دراسته بالتدريج ومعرفة بسائطه ثم الترقى إلى المركب منه ، والمعمار لم يعد فناً بسيطاً ، ولكن فن مبنى على نظريات علمية . ولا بد فى تعلمه من تبسيطه . وقوانين المجتمع مشتبكة معقدة ، ولا بد فى تفهمها من وضعها فى صورة مبسطة عن طريق المدرسة . ولذلك كان من وظائف المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن تستجيب لها من النواحى الهامة للحياة ، ثم تعد نظاماً متدرجاً يستخدم فيه الناشئ ما يقتبسه أول الأمر ، أداة لتفهم ما هو أكثر اشتباكاً .

٤ ــ التطهير : فالمدرسة تخلق للتلاميذ بيئة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية ، ومن مظاهره الشائنة حتى لا تؤثر فى أخلاقهم . ومن المعروف أن كل مجتمع تثقله خرافات الماضى وأباطيله وتقاليده العقيمة المتحجرة . وواجب المدرسة أن تتخلص من كل هذا ، وأن تنشئ الطفل على معرفة الحقائق والفضائل والعمل بها . فإذا ماخرج للحياة العملية استطاع أن يقاوم هذه الأباطيل

والخرافات والتقاليد الفاسدة وأن يسمو بمجتمعه . فالتلميذ الذى يتعلم فى المدرسة أن الماء العكر يضر بالصحة ، والذى يشرب فى مدرسته الماء الصافى النقى ، يعمل حين يخرج إلى المجتمع على جعل من يشرب من الماء العكر يتخلص منه ، فالتلميذ الذى يجد فى المدرسة جواً مشرباً بالتعاون والتنافس الشريف يعمل حينما يخرج إلى المجتمع على تطهيره من التنافس البغيض . والتلميذ الذى يتعود فى المدرسة تضحية المصالح الفردية فى سبيل المصالح العامة يعمل حين يخرج إلى المجتمع على مقاومة أصحاب المصالح الفردية على حساب المصلحة العامة . وهكذا تعمل المدرسة على التخلص من عيوب المجتمع وعلى تقوية محاسنه . وكلما استنارت الجماعة أدركت أنها ليست مسئولة فقط عن حفظ تراثها بأكمله ، ونقله إلى الجيل الجديد ، بل تتعدى تبعتها ذلك إلى نقل ما يؤدى إلى تحسين حياة الجماعة المقبلة عن طريق المدرسة .

٥ — ومن وظيفة البيئة المدرسية إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التى نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا ثقافياً وخلقياً . فلكل تلميذ يجيء من أسرة لها أخلاقها ومستواها العلمى وطابع حياتها وتقاليدها ، وهو يجيء أيضاً من مجتمع قد تأثر به قبل دخوله المدرسة ، كأصدقاء الشارع والأقارب والزائرين لأسرته . وعلى هذا فكل تلميذ يجيء وله صفاته الخاصة التى اكتسبها فى مجتمعه . ووظيفة المدرسة هى إيجاد التقارب بين هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف التلاميذ وطرق تفكيرهم ، وتقارب بين عقائدهم الدينية ومواهبهم السياسية ، أو على الأقل تنشئهم على أسلوب سليم من التفكير العلمى . ويدرك هذا جيداً من له صلة بمدارس الهند والولايات المتحدة ، أو أى بلاد أخرى حيث تعيش جماعات مختلفة الأديان والتقاليد والنظم والمطامع ، وقديماً كان اختلاف الجماعات أمراً جغرافياً فى الغالب ، فكانت هناك جماعات كثيرة ، ولكن كل واحدة منها متجانسة بعض التجانس فى حدود أراضيها . أما الآن فبحكم تقدم التجارة ووسائل النقل والمواصلات والهجرة أصبحنا نرى فى الأمة الواحدة جماعات مختلفة العادات والتقاليد . من أجل هذا كان من عوامل تفكك الأمة قيام مدارس طائفية أو مذهبية تعلم نوعاً خاصاً من الأفكار التى تسود فى الأمة ، وكان من الواجب أن

تكون المدرسة الأولى واحدة للجميع ، حتى يمكن مقاومة تلك القوى المشتتة الناشئة عن تجمع هيئات مختلفة فى نطاق كيان سياسى واحد . فمازج النشء فى المدرسة على اختلاف عناصرهم وأديانهم وعقائدهم — يخلق لهم بيئة جديدة أوسع من البيئة الأولى ، لأن المادة الدراسية الواحدة تعودهم وحدة النظر إلى أفق أوسع مما تظفر به أى جماعة منعزلة .

ولعل من الأسباب التى دعت هتلر الألمانى إلى التعنت مع اليهود أنهم كانوا يكونون وحدة منطوية على نفسها داخل ألمانيا بإنشائهم مدارسهم وأنديتهم الخاصة ، وكذلك إصدار مجلاتهم بلغتهم العبرية ، ولأنهم كانوا يشعرون بأنهم وحدة متماسكة منفصلة إلى حد كبير عن الوحدة الألمانية الكبرى .

هذه وظائف تتميز بها المدرسة عن الأسرة ، وإلى جانب هذه الوظائف تقوم المدرسة ببعض وظائف الأسرة فهى تشترك مع الأسرة فى العناية بجسم النشء وصحته ، بما تقدمه له من البيئة الصحية والألعاب الرياضية والإرشادات والغذاء والفحص والعلاج ، بطريق الوحدات أو طبيب المدرسة . وهى تساعد على تربيته العقلية بما تهيئه من دراسات وما تعرضه من مشكلات تحتاج فى حلها إلى الدرس والفحص والتحصيل ، وبما تقدمه من وسائل المعرفة كالكتاب والمعمل والورشة والحديقة والغابة والمسرح وغير ذلك من الوسائل المباشرة وغير المباشرة . وهى تساعد على تكوينه الخلقى والاجتماعى ، فلها باعتبارها مجتمعاً مصغراً لوائح وقوانين لحفظ النظام وللتأديب المدرسى ، وهذه القوانين تطبق عليه ويحترمها ، وقد يشترك فى وضعها . وفى هذا تمرين له على أن يعيش عضواً صالحاً فى مجتمع يحترم نظمه وتقاليده . وفى المدرسة جمعيات مختلفة علمية وأدبية وفنية يشترك فيها التلاميذ ، ويتمرنون على القيام بنصيبهم من المسئولية . وفى هذا إعداد للمواطنين الصالحين .

وفى هذه الجمعيات يتعلم التلميذ المحافظة على المواعيد واحترام رأى الغير ، والأخذ والإعطاء ، والتفكير المجرد من الهوى ، وإيثار مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد ، وغير هذه من الصفات الاجتماعية الطيبة ، ويجد التلميذ فى المدرسة مثلا أخلاقية عالية فى أساتذته وسلوكهم فيحاكيهم . وإذا كانت هذه وظائف المدرسة فيجب ما يأتى :

١ — أن تكون صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الراقية يدرب فيها التلاميذ على محبة العمل وإنجازه وعلى التعاون الاجتماعى والاقتصادى لمصلحة الجماعة والوطن .

٢ – أن يجد التلميذ فيها الفرص المواتية لتنمية مواهبه وميوله وتوجيهه إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه ، وأن تعنى بالفردية بين التلاميذ .

٣ – أن تنمى عند المتعلم صفات المواطن الصالح ، والشعور بالمسئولية ، والرغبة فى التضحية ، والقيام بالواجب لأنه واجب ، وتقدير الفضيلة للفضيلة ذاتها .

٤ – أن تكون مجتمعاً مشبعاً بالتعاطف والتفاهم بين الرئيس والمرءوس ، وأن يسودها جو من الديموقراطية .

٥ – أن يجد فيها المتعلم المثل الأخلاقية العليا ، والمثل الجمالية فيما يقع عليه نظره وما يسمعه .

٦ – أن تكون قوية الصلة بالمنزل من جهة وبالمجتمع من جهة أخرى ، حتى تعمل على إصلاح ما فيهما من عيوب وأخطاء .

ولما كان أقرب المجتمعات المنظمة وألصقها بالمدرسة هى القرية أو المدينة ناسب أن نذكر شيئاً عن المدرسة وعلاقتها بالحياة فى القرية والمدينة .

المدرسة وعلاقتها بالحياة فى القرية والمدينة

المدرسة هى المركز التثقيفى التربوى لصغار أبناء القرية أو المدينة . ورجال المدرسة هم الطبقة المثقفة الممتازة بين سكان القرية . ولذلك يجب أن يكونوا فى طليعة المصلحين الاجتماعيين ، وأن يشعروا بالتبعة العظيمة الملقاة على عاتقهم نحو مواطنيهم الكبار والصغار .

وإذا كانت وظيفة المدرسة الأولى هى تربية الصغار ، كما أشرنا إلى ذلك بتفصيل فى مكان سابق ، فإن هناك إلى جانب هذه الوظيفة وظيفة أخرى هى تثقيف الكبار وتوجيههم فى حياتهم ، وتنظيم أوقات فراغهم . وقد شرعت المدرسة المصرية تؤدى هذه الوظيفة .

فالمدرسة تشغل بالصغار أثناء النهار عادة ، ولكن يمكن الاستفادة منها بعد الدراسات النهارية بتنظيم دراسات مسائية للكبار من الرجال والنساء تتناسب مع حاجاتهم المعاشية أو الثقافية . فمن الممكن مثلا إعداد دراسات للإرشاد فى المهن المختلفة : زراعية كانت أو صناعية أو تجارية . وكثيراً ما تحل بالقرية أزمات معاشية تحتاج فيها إلى التوجيه كإصابة القطن بالدودة مثلا ، أو ظهور مرض فى القمح ، أو حاجة المزارعين إلى سماد ، أو كيفية رى نوع جديد من الحاصلات

أو طريقة تخزين أحد الحاصلات لرخص ثمنه إبان الموسم . ومثل هذه الأزمات تحتاج إلى توجيه وقيادة . والمدرسة تعتبر مركز هذا التوجيه بتنظيم محاضرات ، ودروس استعراضية لتعليم السكان .

هذا إلى أن نسبة الأميين فى مصر مرتفعة ، والمدرسة هى المكان الصالح لتعليم الأميين ، ومدرسوها هم أولى الناس بالقيام بهذه المهمة .

والحياة الصحية فى مصر تحتاج إلى إشراف وتوجيه ، وكذلك الحياة الاجتماعية . وبناية المدرسة يمكن أن تتخذ مركزاً اجتماعياً صحياً لمساعدة الناس وإرشادهم .

ولكى يستغل وقت الفراغ استغلالا مناسباً يمكن إنشاء مكتبة للمطالعة أو الإعارة ، ويمكن الأهلون من الاستفادة من هذه المكتبة .

وفى البلاد الأوربية تعقد اجتماعات دورية للأمهات والآباء فى المدارس ليتذاكروا فى مشاكلهم المعاشية ، والمشاكل التى تتصل بحياة أولادهم ، ويستعينوا فى ذلك بآراء الخبراء من المربين وعلماء النفس .

والأصل أن طرق التعليم فى المدرسة ونظمها وحياتها يجب أن تكون جزءاً من الحياة الواقعية خارجها . كما يجب أن يشعر أولياء الأمور أن المدرسة دائماً مفتوحة أمامهم . وبذلك تساهم المدرسة فى إصلاح الحياة بالقرية والمدينة .

٣ـ الأسرة وأثرها فى التربية

يولد الطفل فى أسرة ، تتكون عادة ، من أب ، وأم . وهما اللذان يقومان بتربية الطفل ، وكفالته ، حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وحينئذ يستطيع أن ينفصل عنهما . وقد تكون الأسرة مكونة من أكثر من الأب والأم ، كالإخوة والأخوات .

والأسرة هى البيئة الطبيعية ، التى تتعهد الطفل بالتربية ، لأن غريزة الأبوة والأمومة ، هى التى تدفع بكل من الأب ، والأم ، إلى القيام برعاية الطفل وصيانته ، ولا سيما فى السنوات الأولى من طفولته .

والطفل البشرى — كما قلنا — يعتمد فى مرحلة طويلة ، أطول من مرحلة أى

طفل حيوانى — على رعاية الوالدين ، وهو يمضى عادة سنوات الطفولة المبكرة بين أحضان الأسرة .

وقد أشرنا إلى أهمية السنوات الأولى فى تكوين الطفل الجثمانى ، والعقلى ، والوجدانى ، والخلقى ، وتكوين العادات والعواطف ، وإلى أن علماء النفس يرون أن مرحلة الطفولة المبكرة ، هى أهم مراحل الحياة فى تاريخ الناشئ ؛ إذ هى الأساس الذى يعتمد عليه نمو الطفل فى المراحل التالية . وهى مرحلة الليونة ، والمرونة ، وقابلية الطفل للتأثر بكل ما يحيط به :

فنمو الطفل الجثمانى يتأثر بظروف الأسرة ، والمنزل ، من حيث : الفقر ، والغنى ، وتوفر أسباب الصحة فى المنزل : كالهواء الطلق ، والشمس ، والضوء ، والنظافة ، والراحة الكافية ، والخلو من المزعجات ، والغذاء الصحى الجيد ، والقدرة على تجنب الأمراض قبل وقوعها ، وعلاجها ، أو التخلص منها بعد وقوعها .

وقد دلت الإحصاءات على أن نسبة الأطفال الذين يمرضون فى مرحلة الطفولة المبكرة ، أكبر فى الأسرات الجاهلة والفقيرة ، منها فى الأسرات الغنية ، والمتعلمة . وكذلك نسبة وفيات الأطفال فى الأسرات الجاهلة ، والفقيرة ، أكبر منها فى الأسرات الغنية والمتعلمة . وكثير من العاهات والعلل الجسمية نتيجة إهمال الوالدين للأطفال فى سنواتهم الأولى بصفة خاصة ؛ كالعمى والصمم ، والأمراض الصدرية .

والطفل يتأثر بكل ما يحيط به من منبهات Stimuli منزلية ، ويكيف سلوكه تبعاً لها ، فهو يتعلم فى الأسرة اللغة القومية ، واللهجة التى يتكلمها الوالدان ؛ ولذلك تسمى اللغة القومية فى الإنجليزية Mother Tongue وفى الفرنسية Le Langue Matérnelle وفى الألمانية Mutter Sprache وبمجرد تعلمه اللغة تنتقل إليه عن طريق الكلام أفكار الكبار من أفراد الأسرة ، وآراؤهم ، فيتأثر بها ، وتنمو معارفه ، وفقاً لمستوى الأسرة الثقافى .

والطفل يتعلم من أسرته كل ما يحتاج إلى معرفته ، فهو دائم السؤال ، دائم البحث والتنقيب ، ولا سيما فى السنوات الأولى ، وهو يلجأ إلى والديه — أو من هم فى مقامهم من الكبار — يسألهم ويسترشد بهم .

ولذلك نستطيع أن نميز بين المستوى الثقافى لأسرات الأطفال ؛ من لغتهم ، وقاموسهم اللغوى ، وأسلوبهم ، ومعارفهم العامة ، وسلوكهم .

وقد لاحظت سوزان أيزكس ، أن عامل الأسرة ، هو أحد العوامل الثلاثة التى تسبب الفروق الفردية بين الأطفال ، وهى تقول فى هذا الصدد [١] :

« أما الضرب الثالث من المؤثرات التى تؤدى إلى التباين بين الأطفال ، فهو اختلاف حالات بيوتهم ، وأوساطهم الاجتماعية ؛ فهذا طفل من بيت فيه كتب ، وحديث ، ونزهات ، وإجازات ، وفيه يعنى الوالدان عناية كبيرة بمن يصادق الطفل ، وبتقدمه فى المدرسة . وذاك من وسط عائلى يكاد يكون أمياً . والثالث يأتى من مسكن مزدحم تهمل فيه حاجات الطفولة . ومن هؤلاء تجد جميع ضروب الخير والشر ، وشتى العوامل المساعدة أو المعطلة » .

وإذا نظرنا إلى عادات الأكل ، والشرب ، والمشى ، والنوم ، واللبس ، ومعاملة الناس ، وجدنا أن الأسرة هى العامل الفعال الأول فى تكوين هذه العادات ؛ ذلك لأن الطفل يحاكى الكبار من أفراد الأسرة ، وينظر إليهم باعتبارهم نماذج طيبة أمامه . والأسرة تقوم عادة بتهذيب سلوك الطفل الغريزى فى طفولته الأولى ، وتشرف على توجيهها ، وتقويها ، فهى بهذا مسئولة عما يتميز به الناشئ من خلق . ولو تأملنا كثيراً من أعمالنا اليومية ، وحاولنا أن نعرف مصادرها ؛ لوجدنا أننا مدينون للأسرة بكثير من ضروب السلوك ؛ كطريقة الأكل ، وغسل اليدين قبله وبعده ، وطرق الباب قبل دخول حجرة الغير ، وكيفية مخاطبة الصغير للكبير .

والطفل يتعلم أول درس فى الحب ، والكراهية ، فى المنزل ، مما يلمسه من حب والديه له ، وكراهيتهم لمن يؤذونه ، أو يضربونه ، ومن صلة أفراد الأسرة بعضهم ببعض إن كانت صلة احترام ، وعطف ، أو صلة نفور واستهتار وشغب . ولهذه الصلة أثر مباشر فيما يشعر به الطفل من اطمئنان وحرية ، فإذا كان جو الأسرة سعيداً ، مشبعاً بالتعاطف والود ، نمت وجدانات الطفل نمواً متزناً ، وشعر بالحماية ، والسلامة ، وحرية التصرف ، لأنه يشعر بأن المحيطين

---

(١) The Children We Teach.

به يفهمون سلوكه ، ويعطفون عليه . وبذلك يخلو نمو الطفل من كثير من العقد النفسية ، ومن الكبت ، وينشأ سليم العقل .

وقد وجد من دراسة بعض الحالات العصبية . أن سببها سوء معاملة الوالدين ، أو أحدهما للطفل فى سنواته الأولى ، مما كان له أثر لا شعورى فى سلوكه ؛ فالأم التى تخوف ابنها تخلق منه رجلا هياباً ، رعديداً ، جباناً ، وتقتل فيه حب المخاطرة ، والشجاعة .

وعلاقة الإخوة بعضهم ببعض فى الأسرة ، وعلاقة الوالدين بالإخوة ذات أثر فى تكوين خلق الطفل؛ فإذا كان الأب ، أو الأم ، يتحيز لبعض الإخوة ، ويميزه على غيره — فقد يكسبه هذا السلوك شعوراً بالغيرة والمنافسة ؛ فينشأ أنانياً ، ساخطاً ، يشعر بمرارة الظلم ، والحرمان ، كما هى الحال فى الأسرة التى يتزوج فيها الأب أكثر من زوجة .

ونظام الحياة المنزلية ، وما يحيط بالطفل من أثاث ، وأدوات له أثر كبير فى تكوين ذوق الجمال عنده . فإذا كان محاطاً بالصور الجميلة ، وبالحياة المنظمة ، وبالحدائق المنسقة ، وكانت ملابس أفراد الأسرة ، وملابسه ، مختارة اختياراً موفقاً ، وكان يسمع المختار من الموسيقى والأغانى — نشأ ذوقه يألف الجميل ، وينزع للجمال .

والطفل يعتنق دين أسرته وتقاليدها — فيؤثر فى سلوكه ، وتفكيره ، ونظرته للحياة . وقد قال صلى الله عليه وسلم : (كل مولود يولد على الفطرة ، وإنما أبواه يمجسانه ، أو يهودانه ، أو ينصرانه) ، وإنما يبدأ ينظر إلى دينه وتقاليده نظرة موضوعية بالاتصال بأفكار الآخرين ، وباتساع معارفه . وهو مرتبط بأسرته ، فى سرائها وضرائها ، تربطه بها عاطفة الحب ، فبينه وبينها مشاركة وجدانية ، وهذا ما يجعله سريع التأثر بما توحى به .

والوالد — عادة — هو الذى يفكر فى مستقبل ابنه ، ونوع الدراسة التى تناسبه ، وهو الذى يحاول توجيهه أثناء التلمذة . وبقدر ثقافة هذا الوالد ومعرفته بطبيعة الطفل يكون توجيهه صحيحاً . وقد يرغب الوالد فى نوع من الدراسة لا يلائم استعداد ابنه ، فيوجهه توجيهاً خاطئاً ، وبذلك يقاسى الابن نتائج التوجيه طول حياته .

ويرى علماء الاجتماع والتربية أن الأسرة هى أصلح بيئة لتربية الطفل وتكوينه ، ولا سيما فى سنواته الأولى ، فالصلة بين الوالدين والطفل أقوى ما تكون بينه وبين أية جماعة أخرى . ولذلك كانت نشأته مع والديه خير وسيلة لتهذيب انفعالاته ، ووجداناته ، وتكوين خلقه . غير أن جهل الأسرة قد يكون سيئ النتائج ؛ فيندفع أحد الوالدين وراء حبه لطفله ، وعاطفته نحوه ، ولا يستخدم الحزم والحكمة فى الوقت المناسب .

وقد يكون الوالدان قاسيين على الطفل ، مهملين له ، فينسيانه أمام مؤثرات أخرى خارجية ، وبذلك يصبح الناشئ ضحية قسوة الوالدين . وربما كانت هذه القسوة حافزاً على الجد والاجتهاد ، للتخلص من مضايقات الأسرة فيصادفه التوفيق فى عمله .

وقد شعرت الأمم الراقية بالحاجة إلى تربية الآباء ، وتثقيفهم بالثقافة الوالدية فتكونت فيها جمعيات يشترك أعضاؤها فى بحث مشكلات النشء ، وكيف تعالج ، وأجريت لهم دراسات فى علم النفس ، والتربية ؛ لتنويرهم فى مراحل نمو الأطفال ، وكيف يعاملونهم فى كل مرحلة . غير أن بلادنا لا تعانى جهل الآباء والأمهات بمبادئ تربية أولادهم فقط ، ولكنها تعانى الجهل العام ، والفقر ، والمرض الذى يفتك بالكبار قبل الصغار .

فلا عجب أن ينشأ الطفل فى أغلب الأسرات متروكاً للمقادير ، وأخطاء الآباء والأمهات . وكثير من الأسر ، لا يعانى الفقر ، ونقص وسائل الصحة ، وجهل الوالدين فقط ، بل قد لا يكون مع الطفل أطفال آخرون يلعبون معه ، ويرافقونه وربما كانت هذه الحال فى الأسرات الغنية أوضح ، فلا تجد ميوله ورغباته الجو المناسب لها ؛ للنموّ ، والتكوين ، ويشعر بالحرمان ، وعدم الانسجام مع رغبات الكبار ، وعواطفهم ، وبذلك تنشأ عند الطفل حالة نفسية غير صحيحة .

ويقول برتراند رسل : إن عقل الطفل ، وبدنه يتطلبان قدراً كبيراً من اللعب ، واللعب لا يتيسر على وجه مرضٍ بعد السنوات الأولى ، إلا من الأولاد والبنات الآخرين . وبدون اللعب يعتبر الطفل مرهقاً عصبياً ، لا يجد للحياة فرصة ، وتتوالد فى نفسه المخاوف والهموم ؛ ومعظم الأطفال — حين يميزون —

يؤثرون اللعب مع الأطفال الأكبر منهم ؛ لأنهم يحسون عندئذ أنهم عظام ، والأسرة — وحدها — هى التى تهيئ فرصة تعلم الأطفال الصغار من الكبار عن طريق اللعب معهم . ومعاشرة الأتراب من الأطفال أفضل وسيلة لتعلم العادات الاجتماعية ، والتنافس والتعاون؛ فإذا كان هذا متوفراً فى الأسرة الواحدة تحقق الغرض . وإلا . . . نشأت الحاجة إلى المدرسة .

هذا ومعظم الآباء والأمهات لا يستطيعون تربية أطفالهم ، إما لأنهم مشغولون أثناء النهار ، أو لأنهم مرضى . وفى هذه الحال نجد الحاجة ملحة لإرسال الأطفال إلى مدارس الحضانة Nursery school حيث يجدون العناية من مربيات متخصصات ، ويجدون بين أترابهم من الأطفال جواً اجتماعياً مناسباً ، ويجدون — أيضاً — العناية ، والأثاث ، والأدوات ، واللعب التى تتناسب معهم . ولكن ، أيمكن أن تقوم هذه المدرسة مقام الأسرة فى تربية الطفل ؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال يجب أن نعرف شيئاً عن مدارس الحضانة .

ليست مدرسة الحضانة مدرسة بالمعنى التقليدى، يتعلم فيها الطفل القراءة والكتابة ، والحساب إلخ وإنما هى مكان يحتوى على حديقة ، وفناء ، وحجرات ، وأبهاء ، وسقائف يلعب فيها الأطفال ، ويمرحون ، وهى مكان يجد فيه الأطفال الغذاء الجيد ، والإشراف الصحى ، ومجال اللعب والراحة فى الهواء الطلق والشمس . وهى مكان يستطيع فيه الطفل أن يتعلم عن طريق الملاحظة والبحث والكشف ؛ ملاحظة النبات ، وصغار الحيوان ، وملاحظة أترابه من صغار الأطفال الذين يلعب معهم ، ويغنى معهم ، ويرقص معهم ، ويتشاجر معهم، ويصافحهم . وهى مكان يجد فيه الطفل لذة وسروراً ، فيما يسمعه ، ويشترك فيه من الأغانى ، والأناشيد ، والموسيقى ، والقصص الطريفة ، والمسرحيات القصيرة البسيطة . وهى مكان ينمو فيه الطفل على سجيته حراً ، بغير ضغط أو شدة ، تحت رقابة مشرفات خبيرات أعددن إعداداً خاصاً ، ودرسن الطفولة ، وطبيعتها السيكولوجية والجسمية ، فالطفل يستطيع فى مدرسة الحضانة أن يكون عادات طيبة ، كالنظافة ، والنظام، والطاعة ، والتعاون ، والاستقلال ، وآداب الحديث ، من غير أن يجبر على ذلك .

وإذا كانت هذه هى مدرسة الحضانة ، فهل يمكن أن نستغنى بها عن

الأسرة ؟ الواقع أن الحياة زادت تعقيداً ، وأن مطالب الأسرة والمعيشة . قد تستغرق من الأم كل وقتها داخل المنزل ، أو خارجه ، وأن الأم قد لا تجد من الوقت والعناية مايكفل للطفل الجو المرح السعيد . وربما لا تستطيع — وهذا هو الغالب — أن توجه إلى الطفل العناية المبنية على أصول تربوية صحيحة . لذلك نشأت الحاجة فى الأمم الصناعية ، والتجارية ، وفى المدن ، حيث تعمل الأم خارج المنزل — إلى إرسال الأطفال إلى هذه المدارس . وهى تقبل الأطفال من سن الثانية إلى سن الخامسة . وتختلف المدة التى يقضيها الأطفال فى المدرسة ، فقد تكون من الثامنة صباحاً إلى الثانية بعد الظهر . وفى بعض المدارس الأوربية تكون من الثامنة صباحاً إلى الثامنة مساء ، وينام الأطفال فى المدرسة بعد الظهر . .

فإذا كانت هذه هى حال مدرسة الحضانة فهى خير معين للوالدين على تربية الأطفال . ويجب أن ينظر إليها ، لا باعتبارها بديلا عن الأسرة ، ولكن باعتبارها مساعداً للأسرة على تربية الأطفال .

وما زالت هذه المدارس فى أوربا وأمريكا بالمصروفات ، ويرسل إليها أولاد الموسرين . وينادى بعض المربين الآن بأن تجعل هذه المدارس إلزامية لأبناء من لا يستطيعون القيام بتربية الأطفال تربية صحيحة .

وإذا نظرنا إلى حياتنا هنا — فى مصر — وإلى حالة الأسرة المصرية حق لنا القول بأن مصر أحوج الأمم إلى انتشار مدارس الحضانة فيها . ولكن أنى هذا لشعب يكثر فيه عدد الأميين .

الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما

تكلمنا عن وظيفة الأسرة فى التربية ، وعن وظيفة المدرسة أيضاً ، وذكرنا أن كلتيهما من العوامل المقصودة . وعلى هذا لابد أن يكون التعاون بينهما وثيقاً حتى تصلا بتربية الطفل إلى الهدف المراد ، وحتى لا يحدث بينهما تناقض يترتب عليه تفكك فى شخصية الطفل واضطراب ، وفقدان الثقة فى المدرسة أو الأسرة أو كلتيهما .

وهذا التوازن بين المدرسة والأسرة ضرورى حتى يتكامل نمو الطفل ويتجه

اتجاهاً واحداً مشتركاً . فإذا كانت الأسرة لا تحترم نظام المدرسة مثلا فلا تساعد التلميذ على الحضور إليها فى المواعيد المقررة تعطلت وظيفة المدرسة ، وعوقب التلميذ وضاعت عليه فرص التربية فيها . وإذا كانت المدرسة تكلف التلميذ من الواجبات ما لا يستطيع القيام به ، بسبب حالة الأسرة المادية أو الاجتماعية ارتبك التلميذ وقصر فى واجبه ، ونمت فيه كراهية الأسرة أو المدرسة . وربما لجأ إلى سلوك شاذ ليتخلص من هذه الواجبات .

وشبيه بهذا ينطبق على تحصيل المعارف . فإذا كانت المعارف التى يحصلها التلميذ من المدرسة تتناقض مع ما يحصله فى المنزل ، أو كانت المثل العليا للفضيلة والجمال فى المنزل تختلف عنها فى المدرسة ، تغلبت الناحية القوية منهما ، وربما كانت الناحية الفاسدة . وطريقة معاملة التلميذ فى المنزل يجب ألا تختلف كثيراً عن طريقة معاملته فى المدرسة ، فإذا كان مدللا فى المنزل ووجد فى المدرسة الحزم نفر منها ، وقد يهرب أو يثور لذلك . وعلى هذا يجب أن يكون جو المدرسة استمراراً لجو المنزل الصالح ، وذلك عن طريق اتصال الآباء بالمدرسة واتصال المعلمين بالمنزل ، حتى يعرف كل منهما ما يجرى فى الآخر ، وحتى يتعاونا — وهما عاملان أساسيان — على حل المشكلات التى تتصل بالطفل ، وحتى لا يستغل التلميذ أحدهما لحساب الآخر ؛ كأن يهمل فى أداء واجبه المدرسى احتجاجاً بأن فى المنزل مريضاً أو أن قريباً له توفى ، وكأن يطلب من المنزل مصاريف ونفقات لأعمال مدرسية لا حقيقة لها . وقد تنبهت الأمم الأوربية والولايات المتحدة إلى ضرورة هذا التعاون فأنشأت جمعيات تسمى جمعيات الآباء والمدرسين تعقد مؤتمرات واجتماعات لدرس مشاكل الأطفال والتفاهم على حلها . ومن هذه الجمعيات :

The home and school Council of Great Britain

ووظيفتها أن تعمل على التوفيق بين المدرسة والمنزل ، وتدرس الوسائل المتعلقة بتربية الأطفال تربية كاملة من جميع نواحيها . ويجب أن تعلم أن التفاهم بين المنزل والمدرسة عامل جوهرى لسعادة الطفل ورفاهيته .

ومن مظاهر هذا التعاون أن تخصص المدرسة يوماً فى السنة يسمى « يوم الآباء » ، يدعى فيه الآباء والأمهات إليها ليزوروا حجراتها أثناء الدراسة ،

ومكتبتها ، ومعاملها وحديقتها ، ومتحفها ، ومسرحها ، ولتعرض عليهم نماذج من إنتاج التلاميذ فى الرسم والتصوير والأشغال اليدوية وغيرها ، وليشاهدوا ما يقوم به التلاميذ من ألعاب رياضية ، أو مشروعات ، أو تمثيل ، أو حفلة موسيقية . ويرى بعض المربين أن تكون أبواب المدرسة مفتوحة دائماً للآباء ، يستطيعون زيارتها كلما أرادوا ، ويستقبلهم ناظر المدرسة أو من يقوم مقامه ، للتحدث فى شئون الأبناء ، أو دراساتهم ، أو دراسة حياتهم خارج المدرسة ، أو المهن التى يصح أن يدرسوا لها ، والتى يصلحون لها بحكم ميولهم واستعدادهم ، ولتتفهم المدرسة والمنزل أساس توجيههم . ومن الأيام التى تتاح فيها للآباء زيارة المدرسة يوم أول السنة الدراسية ، ويوم الطبيب ، فيستقبل الناظر الآباء ليبحث حالة كل تلميذ منفردة ، وما يحتاج إليه ، ويستمع لرأى الأب أو الأم فيه . ويسترشد الطبيب برأى ولى الأمر فى حالة التلميذ الصحية ، كما يسمع ولى الأمر رأى الطبيب فيه ، وما يحتاجه من علاج أو وقاية . وتقيم بعض المدارس أسبوعاً كاملا يسمى (أسبوع التربية) يزور فيه الآباء المدرسة ، ويقفون على أعمال التلاميذ ونظام الدرس والتدريس ، ويشاهدون المعارض والمتاحف ، ويقوم التلاميذ عادة بتنظيم الحفلات المختلفة فى الموسيقى والتمثيل والسينما ... إلخ ويشرف التلاميذ بأنفسهم عليها . وترسل بعض المدارس تقريرات شهرية لأولياء أمور التلاميذ مبينة درجة تقدمهم فى المواد المختلفة، وسلوكهم وحالتهم الصحية ، وتشفع هذه التقريرات بملاحظات عن علاقة التلميذ بزملائه ، وعن نشاطه الاجتماعى . وتطلب المدرسة من الآباء المساهمة فى توجيه الأبناء فى سلوكهم ودراساتهم . وتشجع بعض المدارس التلاميذ على أخذ بعض ما يعملونه من الأشغال والرسوم ، والملابس المطرزة إلى المنزل لعرضها على الأسرة ، كما تشجعهم على إحضار بعض المواد من المنزل لعرضها فى معارض المدرسة ، أو متاحفها ، أو استخدامها فى دروس الأشغال والحياطة . وبعض المدارس تكون مكتباتها ومتاحفها مما يحضره التلاميذ ، كمجموعات طوابع البريد ، وصور بعض الشخصيات ، والأوانى الفخارية التاريخية ، وأنواع الملابس أو النقود القديمة ، والكتب التى تناسب التلاميذ .

وتعمل المدرسة على تنمية روح التزاور بين التلاميذ والتعارف بين أسراتهم ؛

كأن يزور ناظر المدرسة أو المدرسون أسرة التلميذ فى بعض المناسبات كعيد ميلاده والأعياد العامة ، أو يعودوه فى حالة مرضه ، ويواسوه إذا أصيب بمكروه . وبعض النظار يزور التلميذ ليعرف حالة الأسرة المالية حتى يقدر له ما يمكن من مساعدة لتتمكن من تعليمه . والأسرة من جانبها تتعاون مع المدرسة بتهيئة الجو المناسب للتلميذ لأداء واجباته المدرسية . وإذا كان فى الأسرة كتب ومذياع ومجالس للحديث المثقف وزيارات للآثار ورحلات كانت كل هذه الأشياء مساعدة للمدرسة على تربية الطفل .

ومن واجبات الأسرة احترام أوامر المدرسة ، والإشراف على وقت فراغ التلميذ ، للتأكد من إنفاقه فى الصالح ، وعدم اختلاطه بإخوان السوء . وحياة الأسرة تؤثر فى حياة التلميذ المدرسية ، فقد زرت بعض المدارس الابتدائية ، واشتركت مع مجموعة من التلاميذ فى الغذاء ، ولاحظت على أحد تلاميذ هذه المجموعة سلوكاً غير ما يتوقع منه ، كالعنف وعدم اللياقة فى الأكل والحديث مع إخوانه ، وكنت أعرف أن هذا التلميذ من أسرة عريقة راقية ، ولذلك لم أطمئن إلى سلوكه ؛ فسألت عن حالة الأسرة ، فحدثنى ناظر المدرسة — وكان يعرف الكثير عنها — أن والد التلميذ ووالدته على خلاف ، وأنهما افترقا ، وأن التلميذ يعيش مع والدته ، ويمضى معظم أوقاته مع الخدم وتحت إشرافهم . واستطعت بهذا أن أفسر سلوك التلميذ . ومن هذا المثل يتضح مقدار أثر حياة الأسرة فى سلوك التلميذ بالمدرسة ، وأثر هذا التلميذ فى زملائه .

ومن الحكايات التى تذكر فى الكتب الإنجليزية أن مفتشاً زار إحدى المدارس الأولية ، وبينما هو فى أحد الفصول الدراسية يوجه للتلاميذ بعض الأسئلة فى مادة الحساب لاحظ فى أحد الأركان تلميذاً بدت عليه علامات الضعف والإعياء ، لا يرفع أصبعه إذا سئل التلاميذ ، ولا يجيب جواباً صحيحاً إذا وجه إليه سؤال . وقد استرعى نظر هذا المفتش ما وجد فى عينى التلميذ من بريق الذكاء المتوارى خلف الجفون الذابلة ؛ فأدرك حينئذ أن فى الأمر سرًّا ، وأخذ التلميذ من الفصل وسأله عن أسرته وحالته المادية ، وأين يقطن ؟ وعمل الوالد ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض . فظهر له أن الوالد من العمال المتعطلين ، وأنه ينفق فى الشراب ما تمنحه له الحكومة من مساعدة مالية ، وأن أمه قد ماتت منذ سنوات وحلت محلها زوج أب قاسية لا تعنى بأمره ، وأن الطفل ينال القليل من الطعام والنوم والراحة المنزلية .

عندئذ فكر المفتش فى إنقاذ هذا الطفل فاتخذه لنفسه ، وجعله تحت

عنايته ورعايته، وضمه إلى أسرته، ولم تمض شهور حتى نشط الطفل وبذ قرناءه.

فهذه القصة، وكثير غيرها، يؤيد ما قلناه من ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة، وأن المدرسة وحدها لا تستطيع أن تقوم بدور التربية، وأن بعض الأطفال الذين تبذل المدرسة جهداً فى تربيتهم إنما يجدون من حياتهم العائلية عاملا هداماً. وقد لا تستطيع المدرسة التقدم بالطفل إلى الأمام لأن الأسرة تدفع به إلى الخلف.

ونظام الحياة فى مصر، والتقاليد المدرسية القديمة، لم تهتم حتى الآن بهذا التعاون بين المدرسة والأسرة، وإن كانت النموذجيات قد خطت خطوات طويلة فى هذا الاتجاه. وكذلك وضعت وزارة التربية والتعليم نظام التأمين الاجتماعى، وبمقتضاه تقوم المدرسة بتعويض ما ينقص التلميذ من وسائل الراحة المادية بسبب فقر الأسرة.

موازنة بين التربية المنزلية والتربية المدرسية

تخالف التربية المدرسية التربية المنزلية من حيث نفوذها فى الأطفال ومعاملتها لهم، وأثرها فى تهذيب أخلاقهم وتكوين عاداتهم، وتظهر هذه المخالفة فى:

١ ــ السيطرة فى كل من المدرسة والمنزل

فسيطرة المدرس عادة أقل من سيطرة الوالدين، لأن الطفل منذ نشأته يرى أن والديه هما اللذان يعولانه. ويقومان بحاجاته، فيعتقد أنه معتمد عليهما كل الاعتماد، وأن حاجته إليهما أشد من حاجته إلى غيرهما من مدرس أو غيره. هذا إلى أنه إذا رأى من مدرسة شدة أو قسوة فزع إلى والديه. أما إذا غضب أحدهما منه فإنه يرى ألا منفذ له منه فيسعى لإرضائه.

٢ ــ المعاملة المدرسية والمنزلية

(ا) إن أساس الحكومة المدرسية العدل والمساواة، لأن جميع التلاميذ فى الصلة بالمدرس سواء، فهو يسوى بينهم فى الثواب والعقاب كل بما كسبت يداه، وأحبهم إليه أصلحهم. أما الآباء فقد تضطرهم الشفقة والعاطفة الأبوية إلى التغاضى عن ذنوب أبنائهم. وعين الرضا عن كل عيب كليلة.

(ب) إن المنزل يعامل الطفل فى أول نشأته بالرحمة والرأفة، حتى إذا كبر حاسبه على أعماله بدقة وأخذه بشدة، أما المدرسة فإنها تعلن من أول الأمر نظامها الذى يألفه المتعلم ويخضع له راضياً.

٣ ــ أثر كل من المدرسة والبيت فى التهذيب

من الصعب الحكم بأن أخلاق المتعلم نتيجة لنفوذ المنزل أو المدرسة ، فلكل منهما أثره ، وقد يقوى أحدهما فيتغلب على الثانى . ولكن مما لاشك فيه أن التكوين الأخلاقى الأول للمنزل أسبق من تكوين المدرسة وله أثر فى سلوك المتعلم طول حياته .

٤ ــ التكلف والحرية فى المدرسة والمنزل

جرت العادة أن يكون التلميذ فى المدرسة متكلفاً فى كل مظاهره وأنه غير طبيعى فى سلوكه وأخلاقه ، بينما تنكشف فى المنزل أخلاقه على حقيقتها ، والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن يكون الطفل تلقائياً فى سلوكه وأن يشعر بالحرية الكافية التى تمكنه من أن يسلك سلوكاً طبيعياً لا كلفة فيه ولا تصنع ، حتى تتاح الفرصة لإصلاحه وتوجيهه .

٥ ــ كثرة الفرص لإظهار الميول وتوجيهها

المفروض أن المدرسة هى المكان المعد للتربية ، فيها أخصائيون يخلقون للأطفال الفرص الكثيرة المناسبة للكشف عن ميولهم ، وبذلك يشجعها المدرسون ويوجهونها الوجهة السليمة ، بينما لا يتيسر ذلك إلا فى الأسرات المثقفة التى يعنى الآباء فيها بأبنائهم عناية خاصة .

مراجع الباب الثالث

١ ــ فى التربية لعلى عبد الواحد

2. Education Today, by John Dewey.
3. The School & Society by John Dewey.
4. On Education, by Bertrand Russell.
5. Education, by E. Campagnac.
6. The Group Mind by W. McDougall.
7. Social Groups in Modern England, by Henrey A. Mess.
8. Democracy & Education, by John Dewey.
9. Creative Education & the Future, by Oliver Wheeler.
10. Infant & Nursery Schools, a Report by a Committee, printed by H.M.S.O.
11. The Nursery School, by Margaret McMillen.
12. The Nursery Years, by Susan Isaacs.
13. The Children We Teach by Susan Isaac

الباب الخامس

مراحل النمو عند الإنسان

تمهيد :

لا تبدأ حياة الطفل منذ الولادة ، ولكنها تبدأ — من الناحية البيولوجية — من ساعة الحمل ، ويتأثر نمو الجنين بالحالة التي تكون عليها الأم أثناء هذا الحمل .

وعند ما يولد الجنين ، يصبح في عالم مختلف تمام الاختلاف عن العالم الذي كان يعيش فيه ، وتنشط حواسه ، وأجهزته ، وأعضاؤه ، لأداء الوظائف الحيوية الضرورية لبقائه ، وتبدأ عملية التفاعل بينه وبين البيئة الجديدة التي يعيش فيها . فهو — إذن — باعتباره كائناً حياً ، في نشاط دائم .

ولا يمكن أن ينتقل فجأة من حالة الطفولة الضعيفة ، العاجزة ، الجاهلة ، إلى حالة الرجولة القوية ، جسمياً ، وعقلياً ، الخبيرة النامية . وإذن ، فالطفل — منذ الولادة — يستمر في النمو ، والتغير الجسمي ، والعقلي ، والاجتماعي ، والوجداني . ونحن نلاحظ هذا النمو في جسمه ، وفي سلوكه . وهو نمو أساسه قواه الفطرية الموروثة ، والمؤثرات الخارجية المحيطة به في بيئته .

والطفل البشري أضعف أنواع الأطفال ، إذا قورن بغيره ، من حيث قدرته على الاعتماد على نفسه ، على الرغم من طول مدة حمله ، ألم تر إلى الكتكوت ينقر بمنقاره بعد خروجه من البيضة باحثاً عن غذائه ؟ وإلى الحمل يقفز ويجرى بعد أيام من ولادته ؟ ، وإلى العصفور الصغير يطير مستقلا عن أمه ، معتمداً على نفسه بعد نحو أسبوعين من فقس البيضة ؟

ولما كان الطفل البشري أضعف أنواع الأطفال ، وأكثرها اعتماداً على غيره ، كان من الضروري قيام الكبار برعايته ، وحمايته ، والإشراف على طعامه ، وشرابه ، ونومه ، وتربيته . . . وإلا . . . كان عرضة للهلاك ، ولا سيما في السنتين الأوليين .

ومدة الطفولة البشرية أطول من طفولة أي حيوان ، وذلك لأن الطفل البشري

— كما قلنا — أعجزها عند الولادة ؛ ولأن مستوى الحياة التى يحياها—عندما يصل إلى مرحلة الاستقلال ، والاعتماد على نفسه— أرقى مستويات الحياة عند جميع الكائنات الحية . فنظام معيشته ، وسيطرته على البيئة الطبيعية ، وتسخيره للقوى المختلفة المحيطة به ، وتعقيد حياته ، وما يحتاج إليه هذا التعقيد عن علم وخبرة ، ومهارة ، وقدرات عقلية ، وتخصص ، كل هذا يحتاج إلى زمن طويل للتعلم والنمو . وهذا هو السبب فى طول مدة الطفولة البشرية ، وهو السبب — أيضاً — فى أن غريزة الوالدية عند الإنسان أرقى منها عند الحيوان ، وأكثر مرونة .

ولما كان الطفل البشرى يحتاج لعناية أكبر ،ولمدة من الطفولة أطول ، كان عدد توالد الإنسان ، أقل منه عند الحيوان ، حتى يتمكن الوالد من أداء واجبه نحو صغاره .

وكلما كان المجتمع أرقى فى سلم الحضارة والثقافة ، كانت الحاجة أشد إلى إطالة مدة الطفولة — أى المدة التى يعتمد فيها الإنسان على غيره — ومدة التعلم . ولذلك نلاحظ أن سن ترك المدرسة الإلزامية فى الأمم الراقية ، أعلى منها عند الأمم الأقل رقياً ، وأنه كلما كانت المهنة التى سيزاولها الفرد أصعب وأحوج إلى التخصص ، كانت المدة التى يحتاجها لتعلم هذه المهنة أطول .

وكما قلنا ، ينمو الطفل فى رعاية والديه ، أو غيرهما ، ممن يشرفون عليه ؛ فهو ينمو فى بيئة ، وينمو تحت إشراف غيره ، ولابد من أن يكون هذا الإشراف سليماً من الناحية العلمية ، وأن تكون البيئة التى يعيش فيها مناسبة له ، حتى يكون نموه صحيحاً ، ولا يمكن توجيه الطفل فى نموه الجسمى والعقلى والخلقى والوجدانى ، إلا إذا عرفنا الخصائص المختلفة لكل من هذه النواحى فى أثناء مراحل نموه المختلفة . فمعرفة هذه الخصائص معرفة علمية ، تساعدنا نحن الآباء والمدرسين على توجيه التربية التوجية الصالح ، سواء أكان هذا فى المنزل أم فى الحضانة ، أم فى الروضة ، أم فى المدارس التالية لها . ونحن نعلم أن الطفل قد ورث عن أبويه ، وعن نوعه البشرى ؛ قوى ، وغرائز ، وميولا ، وخصائص جسمية ، وعقلية . ونتيجة هذه المعرفة ، أننا مقيدون فى تربيتنا للصغار بما ورثوه من هذه القوى والميول . وأن وظيفة التربية هى تنميتها فى الاتجاه الصحيح ، تنمية تصل بها إلى أقصى كمال ممكن . نعم إن هذه القوى والخصائص تختلف من فرد لفرد ، بحسب الوراثة ، ولكنها — مع ذلك — ذات طابع مشترك ،

يندرج تحته أكبر عدد ممكن من الأطفال الذين ندرسهم ، أو نلاحظهم ، فى أية مرحلة من مراحل النمو ، مما يبرر القول بأن هذه الخصائص شائعة أو شاملة للأطفال فى مرحلة خاصة من مراحل نموهم .

وليس النمو الجسمى للطفل نتيجة لإضافة شيء خارجى عليه ، ولكنه نتيجة نمو داخلى ، تدريجى ، يكون سريعاً أحياناً ، وبطيئاً أحياناً أخرى . وهو نمو غير متناسب ، ولا متناسق ، فى جميع أجزاء الجسم ، أى أن نمو الأعضاء لا يكون بنسبة واحدة .

وكذلك الحال فى النمو العقلى ، فهو ليس ظهوراً لبعض الملكات ، أو القدرات التى لم تكن من قبل ، ظهوراً مفاجئاً ، ولكنه تدريجى . فكل العمليات العقلية تقريباً ، يزاولها العقل من الطفولة المبكرة ، وما بعدها من مراحل . وكل أنواع القدرات العقلية له أثر فى سلوك الطفل من سنواته الأولى ، ولكن بدرجات مختلفة ، ولذلك ينشأ الخطأ من افتراض مراحل محددة تحديداً دقيقاً ، تتميز كل واحدة منها عن الأخرى ، تميزاً واضحاً ، على حين أن النمو العقلى أمر تدريجى مستمر ومتصل ، إلى سن خاصة ، هى السادسة عشرة على الأرجح . نعم إن بعض الغرائز لا يظهر فى السنوات الأولى ، ولكنها يظهر متأخرة ، كالغريزة الجنسية ، التى لا تبدأ وظيفتها قبل سن الثامنة — كما يقول مكدوجال ، وحتى فى هذه السن تكون ضعيفة ، وغامضة [١] فى مظاهرها ، غير أن فرويد يرى أنها تظهر فى السنوات الأولى ، وذلك فى عبث الأطفال باعضاء التناسل ، وتمتعهم بهذا العبث . وكذلك غريزة حب الاجتماع ، لا تظهر إلا فى السنة الثانية .

ويمكن القول بأن هذا التطور فى حياة الفرد هو عبارة عن تغير جسمى وعقلى يبدو فى نمو بعض الأعضاء والقوى ، وفى ظهور بعض القوى التى لم تكن عند الفرد من قبل ، أو كانت فى صورة ضعيفة غامضة . ويجب أن نفهم أن الفرد وحدة جسمية عقلية ، body mind ، وأن نموه الجسمى والعقلى مرتبط أحدهما بالآخر ، وأن التفرقة بين الجسم والعقل تجاوز فى التعبير والشرح ؛ وهو ضرورة لفهم مظاهر النمو ، بحسب ما تبدو لنا .

---

(١) **Social Psychology**, Supplementary Chapters, by W. McDougall.

ونحن المربين ، علينا أن نعرف سيكولوجية الطفل فى مراحل نموه المختلفة ، وخصائص نموه الجسمى ، حتى نتخذ من أساليب التربية ما يلائم هذه السيكولوجية ، والخصائص . وقد ظلت سيكولوجية الطفل مهملة حتى أواخر القرن الثامن عشر ، وكان الرأى السائد أن عقلية الطفل تختلف عن عقلية الكبير من حيث الكم ، لا من حيث النوع . وكان الفضل لروسو ، وبستالوتزى ، وفروبل ، فى نقل اهتمام المدرس من المادة المدروسة[1] إلى التلميذ . وسنحاول — قبل التحدث عن مراحل النمو — أن نذكر أهم الفروق بين الطفل والراشد .

الفروق بين الطفل والراشد

إن الذى يلاحظ سلوك الطفل فى سنواته الأولى ، وطريقة تفكيره التى تبدو فى مظاهر مختلفة : كاللغة ، واللعب ، وعلاقته بغيره ، ويلاحظ سلوك الراشد — يجد بينهما فروقاً ، ولاسيما إذا لاحظنا الطفل فى عهد الطفولة المبكرة ، والراشد فى سن البلوغ .

ومن هذه الفروق الفرق العقلى ، فقد أثبتت مقاييس الذكاء أن ذكاء الطفل ينمو — أو بعبارة أصح يتفتح عقله — بالتدريج ، كلما كبرت سنه ، وعلى هذا فنوع الذكاء عند الكبير ، يختلف عنه عند الصغير .

والفرق الثانى ، هو أن سلوك الصغير خاضع لغرائزه ، وميوله الفطرية ، ولم تهذبه بعد التجارب ، أو البيئة الاجتماعية ، فغرائزه تدفع به إلى نوع من السلوك ، يغيره ، ويكيفه بالتدريج ، وفقاً لقوانين[2] الخلق وسلوكه وهو فى الطفولة خاضع للمرحلة الأولى الفطرية ، من مراحل السلوك الخلقى .

والفرق الثالث ، شعور الطفل باعتماده على غيره ، وحاجته إلى حماية هذا الغير ، وجلب الطمأنينة إليه من الناحية المادية ، والمعنوية . فهو فى حاجة إلى الغذاء ، والراحة الجسمية ، التى يتلقاها من الكبار . كما يحتاج لعطفهم ، وحبهم ، وإرشادهم . وهذه الحاجة تقل بالتدريج ، وتأخذ صوراً أخرى بنمو الطفل ، حتى يصل إلى سن الاعتماد على النفس .

وفرق رابع ، هو انغماس الطفل فى الخيال ، فهو يعيش فى عالم خيالى

---

(١) انظر ص ٣٥ — ٣٦ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Drever

(٢) انظر ص ٤٥ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Drever.

يقوم فيه بدور البطولة ، وهو يجد فى هذا العالم تعويضاً عن الواقع الحقيقى القاسى ، وكلما كبرت سنه ، وزادت تجاربه ، اختلط الواقع بتفكيره ، وأدرك الحدود الفارقة بينه وبين الخيال ، وصار فى سن الرشد أكثر خضوعاً فى سلوكه وميوله ، لقيود الواقع وظروفه .

وفرق خامس ، وهو فرق مهم ، وأعنى به النضوج الجنسى . وقد كان الرأى السائد قبل فرويد هو أنه ليس للطفل أى ميل ، أو نشاط جنسى ؛ غير أن علماء التحليل النفسى يقررون الآن أن حياة الطفل مليئة بالنشاط الجنسى ، وإن كانت مظاهر هذا النشاط الجسمية ، والعقلية ، تختلف عنده ، عنها عند الراشد . فهى عند الطفل تتجه أولا نحو تمتعه بقيام بعض أعضاء الجسم بوظائفها ، كالتبول ، وكلعب الطفل بعضوه الجنسى ، ومص الثدى ، أو الإصبع ، أما إشباع الغريزة الجنسية عند الراشد ، فله صور أخرى[١] .

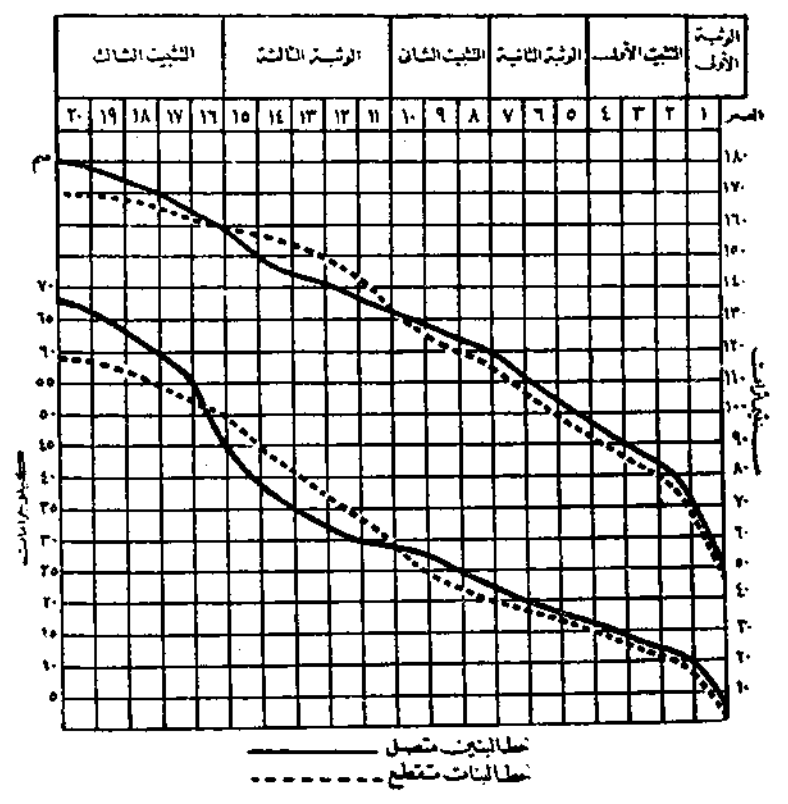
مراحل النمو

للعلماء مذاهب[٢] مختلفة فى أساس تقسيم النمو ، فمن ناحية النمو الجسمى ، يلاحظ البروفسور H.A. Harris ، أن الطفل يمر فى ثلاث وثبات ، تتبع كل واحدة منها فترة تثبيت ، وذلك قبل الوصول إلى سن الرجولة (العشرين تقريباً) فالوثبة الأولى تتميز بالنمو السريع ، وذلك فى السنة الأولى من حياة الطفل وتتبع هذه الوثبة فترة تثبيت ، يكون فيها النمو بطيئاً ، وهى فترة تمتد من الثانية إلى الخامسة ، والوثبة الثانية تشمل الفترة من الخامسة إلى السابعة ، وتليها فترة التثبيت من السابعة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة وذلك باختلاف الجنس والأفراد . والوثبة الثالثة تبدأ من الثانية عشرة ، أى أول المراهقة ، وتنتهى حوالى السادسة عشرة ، وتليها فترة تثبيت ، ونمو بطىء ، تستمر إلى العشرين . والرسم البيانى التالى ، يوضح هذه الفترات عند كل من الجنسين : الذكر ، والأنثى ، وكذلك مقدار التغير والنمو فى الطول والوزن .

---

(١) P. 141 Ground work of Educational Psychology, by Ross.

(٢) P. 35-36, Psychology and Practical life by Collins & Drever.



وهذا الرسم البيانى مقتبس من تقرير أصدره مجلس المعارف البريطانى باسم The Primary School

ويقرر بعض العلماء[١] أن النمو الجسمى والعقلى ، يحدث كل منهما بالتبادل ، ويتبين هذا من مظاهرهما فى حياة الفرد ، وعلى هذا يمكن تقسيم النمو إلى ما يأتى :

١ — المرحلة التى تشمل الـ ١٨ شهراً الأولى ، وفيها تظهر الوظائف الحيوية الضرورية للفرد وتقوى ، كالبصر ، والسمع ، والمضغ ، والمشى ، وبدء الكلام.

(١) P. 37 Psychology and Practical Life, Collins & Drever.

وقد بنى المؤلفان هذا التقسيم على قوانين وضعها نيومان الألمانى فى كتابه المسمى Vorlesungen والذى اقتبس منه رسك ، فى كتابه « التربية التجريبية » ، وها هى ذى القوانين :

١ — إن نمو الفرد خاضع منذ أولى حياته لقواه الوراثية ، واستعداداته

٢ — كلما كانت الوظيفة ضرورية لحياة الفرد ، كان نموها مبكراً .

٣ — إن نمو كل من الجسم والعقل ، لا يسير على وتيرة واحدة ، ولكن يتراوح بين فترات ، تختلف سرعة وبطئاً .

٢ — مرحلة نمو عقلى من سن ١٨ شهراً ، إلى ٤ سنوات .

٣ — مرحلة نمو جسمى من ٤ — ٧ سنوات.

٤ — مرحلة نموعقلى من ٧ — ١١ سنة .

٥ — مرحلة نمو جسمى من ١١ — ١٤ سنة .

٦ — مرحلة نمو عقلى من ١٤ — ١٧ سنة .

وهناك أسس أخرى مختلفة ، اتخذها العلماء لتقسيم مراحل النمو ، لا حاجة لذكرها هنا[١] وسنتبع فى هذا الباب تقسيماً شائعاً[٢] ، وهو :

١ — الطفولة المبكرة Infancy من الولادة إلى الخامسة .

٢ — الطفولة المتأخرة childhood من الخامسة إلى الثانية عشرة تقريباً .

٣ — الشباب Youth ويشمل المراهقة والبلوغ Puberty and Adolescence وتمتد هذه المرحلة من أول المراهقة (١١ عند البنات ، ١٢ ، و١٣ عند البنين) إلى سن العشرين ، أو الحادية والعشرين .

وها نحن أولاء نشرح خصائص كل مرحلة .

الطفولة المبكرة

من الولادة إلى الخامسة

تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المدرسة ، وأغلب الأطفال يمضون هذه المرحلة فى المنزل ، فى رعاية الأسرة ، وإن كانت مدرسة الحضانة ، والأطفال ، والرياض تشارك الأسرة أحياناً فى هذه المرحلة .

ويخص علماء النفس والطب السنتين الأوليين من حياة الطفل بالعناية ، لما يحدث فيهما من نمو جسمى ، وعقلى ، ووجدانى ، يعتبر الأساس لكل ما يلى ذلك من نمو .

فمن حيث النمو الجسمى ، نجد الطفل فى السنة الأولى ، ينمو إلى ثلاثة أمثال وزنه عند الولادة ، فقد يصل إلى ٢٢ رطلا ، بعد أن كان سبعة أرطال عند الولادة . وينمو وزن الدماغ فى السنتين الأوليين ، نمواً لا يعادله أى نمو

---

(١) انظر ص ١٣٩ من كتاب « أسس الصحة النفسية » للدكتور القوصى « الطبعة الأولى »

(٢) Some Problems of Adolescence, by Ernest Jones, "Brit. Journ. Psych. vol. XIII, 1922-23".

فى حياة الطفل فى نفس المدة . ويمكن القول بأن النمو العام لجسم الطفل فى السنة الأولى ، يفوق نموه فى أية سنة أخرى فى حياته .

وفى السنتين الأوليين يعرض الطفل لكثير من الأمراض نتيجة لهذا النمو السريع ، أو سوء التغذية أو العدوى . ولذلك تكثر وفيات الطفولة فى مرحلة الطفولة المبكرة بصفة عامة . ومن هذه الأمراض : السعال الديكى ، الحصبة ، الكساح ، أمراض الجلد والعيون والجهاز الهضمى . مما يدل على ضرورة العناية بالأطفال فى هذه المرحلة .

وتترك هذه الأمراض بعد زوالها آثاراً تبقى مع الصبى طول حياته . وتعزى هذه الأمراض إلى سوء حالة الأسرة المالية والثقافية وإلى جهل الأم . ولذلك كانت عناية المحاضن ورياض الأطفال الصحية ، ذات أثر فى نمو الأطفال الجسمى ، وحمايتهم من كثير من هذه الأمراض .

والطفل عندما يولد تربطه بالعالم الخارجى حواسه المختلفة ؛ فهو قد ولد ومعه غرائزه وميوله الفطرية . وهذه تنشط للتفاعل مع البيئة التى يجب كشفها ومعرفتها عن طريق الحواس ، وفى الأسابيع الأولى من حياة الطفل لا يشعر بالفرق بين الضوء والظلمة ، ولكنه بالتدريج يدرك درجات الضوء ، ويتعلم كيف يحدد بصره فى الأشياء التى يبصرها القريبة والبعيدة ، وكذلك يدرك الفرق بين الألوان فى الشهر الثانى [١] . أو الثالث من ولادته . وأما حاسة السمع فعلوماتنا عن نموها قليلة . ويظهر أنها لاتقوم بوظيفتها مبكرة كالعين ، ولكن فى نهاية الشهر الرابع يدرك الطفل الفرق بين الأصوات المختلفة . وفى أثناء الأشهر الأولى تكون حركات الطفل طائشة وعشوائية ، ولا يستطيع ضبط عضلات يديه ورجليه ، ولكنه يتمرن بالتدريج على استعمال يديه فى القبض على الأشياء والوصول إليها . وهو بهذا النمو فى الحواس والعضلات يزيد معرفته بالبيئة المحيطة به ، ويكون بعض العادات البسيطة ، ويغير من سلوكه وفقاً لهذه المعارف الجديدة ، وحتى فى الأشهر الأولى يتعلم كيف يضبط حركات الفم والرأس والظهر والأرجل . وفى السنة الأولى يتمكن من بعض المهارات البسيطة كالجلوس والوقوف ، وإصدار بعض الأصوات . ثم يتعلم بعد ذلك الحبو والمشى وصعود السلالم وهبوطها ، والجرى ، والكلام . وكل هذه المهارات تحتاج إلى تنسيق فى حركات الأعضاء

---

(١) صفحة ٦١ من تقرير Infant and Nursery School

وملاءمة بين عضلات الحس وعضلات الحركة [١].

وهكذا تنمو عضلات الأطفال وتنمو مع ذلك قدرتهم على ضبط هذه العضلات واستخدامها في اللعب ، والخبرة ، والأكل ، والشرب ، والملبس ، والكتابة ، والتعلم. ويقول « روسو » : إن أول الوسائل التي نتعلم بها الفلسفة هي أقدامنا وأيدينا وأعيننا .

وأما النمو العقلي فقد أمكن في السنوات الأخيرة قياسه عن طريق ملاحظة سلوك الأطفال ، وإجراء اختبارات عليهم . نعم كان « بينيه » أول من استعمل مقاييس لاختبار ذكاء الأطفال في سن الثالثة والرابعة ، ولكنها ليست موضع كثير من الثقة الآن. وأشهر المعاصرين الذين درسوا نمو الأطفال العقلي Gesell الأمريكاني . فقد نظم دراسات وافية وتجارب على الأطفال في عيادة « ييل » السيكولوجية . ولاحظ سلوكهم في ظروف عادية وسجل أعمالهم بصور وأفلام . وبذلك استطاع أن يصل إلى نتائج قيمة عن نمو الأطفال العقلي [٢] من الولادة إلى سن الخامسة ، ومن الواضح أن الكلام والمشي — على الرغم من أنهما مظهران للنمو — هما أيضاً عاملان من العوامل التي تساعد على نمو الطفل العقلي ؛ وذلك باتساع دائرة تجاربه ومعرفته للأشياء عن طريق الخبرة الشخصية ، وعن طريق التخاطب والتفاهم ومعرفة آراء غيره بالسؤال . وكذلك لاستخدام حاسة اللمس والحاسة العضلية أثر في معرفة الطفل لبيئته ، ثم إن استخدام الفم عند الطفل يساعد على فحص الأشياء ومعرفة حلوها من مرها ، صلبها من لينها ، فكأن هذه الحواس المختلفة ولا سيما الفم تزيد في معرفة الطفل وتساعد على نمو عقله .

وظهور اللغة عند الطفل في هذه المرحلة من العوامل المهمة في حياته كما ذكرنا ، والطفل سريع المحاكاة قوى التقليد . وهو يستخدم لسانه كما يستخدم لعبته ، فينمو تفكيره بنمو لغته . وقد أثبتت الأبحاث أن الأطفال المتخلفين في النمو اللغوي متخلفون أيضاً في الذكاء [٣].

والطفل الذي كان يعتمد على غيره في الانتقال والحركة يعتمد الآن بعد المشي

---

(١) صفحة ٧٠ من تقرير Infant and Nursery School

(٢) انظر كتاب الحضانة ص ٥٥ وما بعدها تأليف Susan Isaacs وترجمة الأستاذة سمية فهمي.

(٣) انظر كتاب The Backward Child, by C. Burt

على نفسه فى كشف الأماكن ، وتقدير المسافات ، والمرتفعات والمنخفضات ، عند ما يحاول أن ينزل من فوق سريره أو كرسيه ، أو أن يصعد على أحدهما .

ولما كان الطفل فى عالم غريب عنه كان من الضرورة أن يختبر كل ما يقع تحت بصره . فيفحصه ويخبطه ويكسره أو يرمى به . كل هذا فى حركات عنيفة وغير منظمة ، ثم تنتظم بالتدريج . ولذلك ينظر الآباء إليها كأنها حركات تخريب وتدمير .

وقد زودت مدرسة الحضانة ومدارس الأطفال والرياض ، بالكثير من اللعب المناسبة والأدوات والوسائل ، التى يجد فيها الطفل مجالا للعب والتسلية . وهى فى الوقت نفسه تعليمية مفيدة كما فى هدايا « فروبل » ، ولعب « مدام منتسورى » التى تعمل على تمرين الحواس ، والعضلات ، والحكم على الأشياء ، بل الأشخاص أيضاً ، فهو يعرف أقاربه ، ويحدد علاقته بهم ، وهو يميز بينهم وبين غيرهم ، ويتعلم احترامهم ، وتتكون عنده عاطفة حبهم ، ويتنوع سلوكه نحوهم — بحسب صلته بهم

وخيال الطفل فى هذه السنة غير مقيد ، وهو خيال غير خاضع للواقع ، فهو يرسم البقرة — مثلا — ولها ست أرجل ، واليد وبها عشر أصابع . ويعلل علماء النفس هذا الخيال ، بأنه لم يستكمل النضج بالتجربة فى الحياة الواقعية ، وبأن إسراف الطفل فيه هروب من الواقع الشاق عليه .

وفى اللعب يبتكر الأطفال ، ويحاكون ، وهم يكثرون من الزعم ، والافتراض والتمثيل Make-belief . فالبنت تلاعب العروسة ، وتغنى لها ، كأنها طفلتها ، وهى تعمل لنفسها بيتاً ، وترتبه وتطبخ ، وتغسل ، وتكوى ، كما تفعل أمها . والولد يركب العصا ، ويتخذها حصاناً ، وهو يحاكى أباه فى لبس المنظار ، وقراءة الصحيفة ، ويدعى أنه شرطى ، أو أنه طبيب جاء لمعالجة أخيه الصغير المريض وكل هذه الميول ، والظواهر العقلية ، تهدف إلى زيادة خبرة الطفل ومعرفته بالبيئة التى يعيش فيها .

وفى هذه المرحلة يكون الطفل فكرة عن نفسه ، وهو أنانى ، يحب أن يحتفظ بكل شىء لنفسه ، ويستخدم من حوله وسائل تحقيق رغباته ، فهو يحب والده ، لأنه يحضر له الحلوى ، ويكره أخته ، لأنها حرمته من اللعب

معها ، أو ضربته، ولكنه لا يلبث أن يحبها لأنها أعطته قطعة من الورق الفضى اللامع . فاهتمامه بذاته فى هذه المرحلة شديد .

وقد أجريت تجارب دلت على أن الأطفال فى هذه المرحلة ، قادرون على التعليل، وإدراك العلاقات بين الأشياء البسيطة التى تتصل بحياتهم ، كالمفاتيح والأقفال واستخدام المقعد للصعود عليه، والوصول إلى شىء بعيد ، وكيفية الخروج من مكان إذا أقفل بابه، وهكذا من المسائل التى لم يسبق لهم تجربتها بذاتها .

وفى النصف الأخير من هذه المرحلة ، يكثر الأطفال من السؤال : ما هذا ؟ ولماذا ؟ وكيف؟ وهذا التساؤل ضرورى ، ليروى ما عندهم من تعطش لمعرفة حقيقة البيئة المحيطة، وخصائص ما بها .

أما من الناحية الوجدانية، فالطفل سريع الغضب ، سريع الفرح ! فهو إذاً متقلب الوجدان ، والانفعال ، وهو كثير الخوف ، شديد الغيرة ، والحيرة .

ويرى علماء النفس أن لخبرات الطفل الوجدانية ، فى طفولته الأولى أثراً دائماً فى حياته . ويقولون: إن أسس الخلق توضع فى هذه المرحلة الأولى من حياته . وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلى ، والخلقى يرجع أصلها إلى حوادث وقعت فى عهد الطفولة . وكشفت أبحاث التحليل النفسى عن أن لاضطراب حياة الطفل الأثر فى سلوكه الإجرامى ، وخطئه فى الأحكام وشذوذه الخلقى . ومن ذلك ما لوحظ على ضابط فى الجيش البريطانى من أنه — أثناء الحرب العالمية الأولى — كان يهرب من الخطوط الخلفية فى الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو . ودل التحليل النفسى على أنه كانت تعاقبه أمه — وهو فى طفولته الأولى — بسجنه فى حجرة صغيرة مظلمة[1].

ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال بالغول ، والحرامى . إلخ . وتتبين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف ، حتى تنمو وجداناته نمواًّ متزناً .

وفى هذه المرحلة يبدأ الطفل فى تكوين العواطف حول الأشخاص ،

(١) W.H.R. Rivers, Instinct and Unconscious.

والأشياء المحسوسة . كعاطفة حب الأم ، وحب بعض الحيوان ، وحب المدرسة . وعلى ذلك فمن الضرورى أن تكون العواطف الصالحة أساس الخلق . واستجابة الآباء فى هذه المرحلة لسلوك الطفل ، وتوجيهه ، لهما الأثر فى تكوين الخلق ، فقسوتهم عليه وإهمالهم إياه ، أو تدليله ، والإسراف فى الاهتمام به . كل هذه تترك فى خلق الطفل أثراً لا يمحى .

من أجل هذا ، وجب على الآباء ، ومن يشرفون على تربية الطفل ، أن يحيطوه بجو من الهدوء ، والاتزان ، والإرشاد الواضح ، وأن تكون معاملتهم له ثابتة غير مذبذبة ، وألا يجعلوا عاطفتهم تسود عقلهم ، عند تطبيق قوانين التربية الصحيحة عليه من حيث : جسمه ، وعقله ، وخلقه .

ويمكن تلخيص ما يجب على المنزل والمدرسة ، نحو الطفل فى هذه المرحلة ، فيما يأتى :

١ — العناية بصحته ونموه من حيث : الغذاء والراحة ، والهواء ، والشمس .

٢ — عدم تحديه ، وإثارة غيرته ، وغضبه .

٣ — عدم تكليفه بأعمال تستدعى دقة فى الحركات ، وتكييف العضلات .

٤ — مزج التعلم باللعب والتمثيل ، واستخدام المحسوسات من الوسائل ، والأدوات ، واللعب ، والإكثار من الخبرة الشخصية .

٥ — تقصير زمن الحصص ، حتى لا يمل الدرس ، إذا كانت الرياض تقسم زمنها إلى حصص يدرس فيها شىء .

٦ — استخدام خياله فى سرد القصص المناسبة ، وتشجيعه هو على سردها ، أو رسم بعض المناظر منها .

٧ — استخدام القصص فى تربيته الخلقية ، والعقلية ، لما تحتويه من أفكار ومعان ، ولا سيما إذا كانت على ألسنة الحيوان .

٨ — الانتفاع من ميله للحل والتركيب فى تعليمه .

٩ — الانتفاع من كثرة أسئلته : لماذا ؟ كيف ؟ ماذا ؟

١٠ — إحاطته بالعطف والثقة .

١١ — أن تكون معاملته متزنة مضطردة ، لا تحيز فيها .

الطفولة المتأخرة Late Childhood
من ٥ إلى ١٢

تشتمل هذه المرحلة فترتين ، فترة الوثبة الثانية فى النمو الجسمانى ، وفترة التثبيت الثانى أيضاً . وهى المرحلة التى يبدأ الطفل فيها بالذهاب إلى المدرسة بصفة إلزامية[١] . ولذلك فأهمية هذه المرحلة لا تقتصر على الأسرة وواجباتها نحو الطفل ، ولكن تتعداها إلى واجبات المدرسة نحوه ، لأنها شريكة للأسرة فى تربيته .

الخصائص الجسمانية :

تتميز الفترة من ٥ إلى ٧ بأنها فترة نمو سريع فى الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر فى النمو بنفس النسبة بل يقل عنها ؛ لذلك يبدو الطفل أرفع وأنحف مما كان عليه من قبل . وتظهر النحافة بوضوح فى الوجه الذى تأخذ ملامحه فى الظهور والتمييز .

وفى هذه الفترة تبدأ الأسنان اللبنية فى السقوط ليحل محلها الأسنان الدائمة ، وينمو المخ سريعاً ، ويكاد يصل إلى أقصى نموه فى الوزن عند سن السابعة[٢] . ويكون الطفل فى هذه الفترة عرضة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكى ، والحصبة والجدرى . وذلك نتيجة لنموه الجسمانى السريع . ومن أعراض هذه الأمراض أن يفقد الطفل جزءاً من وزنه فيبدو نحيلا هزيلا .

وتلى هذه الفترة فترة بطء فى النمو الجسمانى (من ٧ — ١٢) تتحسن فيها صحة الطفل ، ويزداد نشاطه وحركته فيتسلق الأشجار والحيطان ، ويسرف فى الألعاب الحركية . ولذلك تسمى هذه المرحلة « مرحلة الحركة والنشاط » . ويقل تعرضه للتعب ، ويصبح قادراً على مواصلة العمل الحركى ساعات طويلة . وتقوى عضلات الطفل ، ويصير أقدر وأدق فى ضبط الأعمال التى تحتاج إلى التكييف الحركى كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والحياطة ، والتطريز .

---

(١) تبدأ سن الإلزام فى السادسة عند بعض الأمم ، وفى السابعة عند بعضها الآخر كما فى مصر

(٢) Creative Education & the Future, by Oliver Wheeler. P. 124.

الخصائص العقلية :

بدأ الطفل فى المرحلة السابقة أنواعاً شتى من النشاط . وعدداً من المهارات اللغوية والعقلية والحركية ، ولكنه كان غير دقيق ، وغير مستقر ، يتخبط ويتعثر ، ويعوزه الإتقان فيما يقوم به . وهذا طبيعى لأنه فى أول مراحل التعليم ، ولأن فترة الخبرة ما زالت قصيرة . أما فى هذه المرحلة فيتمكن الطفل من إتقان هذه الخبرات والمهارات بالتدريب عليها ، وبنمو عقله وتجاربه وأفقه وبيئته . وفى هذه المرحلة أيضاً تكون معظم الغرائز قد تميزت ، ومن أهمها وأقواها غريزة حب الاطلاع التى تحفز الطفل إلى الكشف عن « كيف ولم » تعمل الساعة — مثلا — أو الطيارة ، أو السيارة ، أو الأجراس الكهربائية وغير هذه مما تقع عليها حواسه . وهذا يؤدى به إلى البحث والاهتمام بالحل والتركيب [1] ذى الغاية . ومن الممكن أن يكون هذه النوع من النشاط مجالا طيباً لاكتساب قدر كبير من المعلومات . كدراسة الطير والحيوان ، وأثر البيئة فى النباتات ذات الأزهار وفى الأشجار ، ودراسة بعض الأماكن من الناحية الجغرافية والطبوغرافية .

ويستمر نمو الطفل العقلى فى هذه المرحلة ، ويتقدم إدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة [2] .

وواضح أن نسبة الذكاء العام عند هذا الطفل لا تتغير إلا نادراً — بنموه — وإنما يظل محافظاً على نسبته كما كان فى المرحلة السابقة . وكل ما يحدث — كما يقول سيرل برت — هو أنه يصبح أقدر على إدراك وفهم مسائل أكثر تعقيداً ، وأوسع مدى ، وأكثر تنويعاً مما كان يدركه من قبل [3] .

وفى هذه المرحلة تبدأ كل القوى العقلية من تذكر وتفكر وانتباه فى النضج ، ولا سيما بعد سن التاسعة . ولذلك يرى علماء النفس خطأ الفكرة القديمة القائلة

---

(١) The Primary School, Report by Board of Education

(٢) Intellectual Growth in Young Children, by S. Issacs.

(٣) "All the elementaryMental mechanisms essential to formal reasoning are present before the child leaves the infants, department, that is, by the mantal age of 7, if not somewhat before. Development consists primarily in an increase in the extent and variety of the subject matter, to which mechanisms can be applied" (The Development of Reasoning in School Children, Jour-Ex. 1919 Pad by C. Burt).

بضرورة أن يحفظ الطفل فى هذه المرحلة كثيراً من مواد الدراسة حفظاً آلياً . فالواجب إذاً هو الاعتماد على البحث والتفكير وعلى الذاكرة المنطقية ، وعلى حفز الطفل للعمل والتكرار عن طريق ميوله ، ومصادر الشوق لديه[١] »

وفى هذه المرحلة تزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة ، وتستمر فى اطراد الزيادة إلى سن الحادية عشرة . فبينما الطفل فى المرحلة السابقة سريع الملل ، قصيرة الانتباه ، نجده هنا أقدر على الانتباه الإرادى . وعلى هذا فالحصة المقدرة بالمدارس الابتدائية ما زالت طويلة إذا كانت تنفق جميعها فى عمل عقلى من نوع واحد . وفى هذه الحال يجب أن يقصر زمن الحصة حتى يصبح ثلاثين دقيقة للسنوات الأولى ، أو ينوع العمل أثناءها تنويعاً يبعث اهتمام الطفل . على أن المهم هو اهتمام الطفل وشوقه ؛ فإذا كان العمل شائقاً بطبعه كالتمثيل ، والأشغال اليدوية ، والغناء ، والألعاب ، وغير ذلك مما يثير غرائز الطفل وميوله فلا بأس من طول الحصة .

وفى منتصف هذه المرحلة يأخذ الطفل فى الانتقال من طور الخيال والإيهام إلى طور الواقعية ، ويعتبر عملياً فى نظرته لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة ، ويتحرر من اللعب الإيهامى ، ويهتم بالألعاب الواقعية .

ومن مظاهر هذه المرحلة نمو غريزة الملكية نمواً[٢] واضحاً يظهر فى حرص الطفل على « الجمع والاقتناء » . فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه فى جمع الفراش لدروس المشروعات ، ويلح فى ادخار النقود وأن تكون له « حصالة » . ولهذا الميل قيمة اجتماعية هامة . وتستطيع المدرسة أن تستثمره فى تكوين مكتبة الفصل أو المتحف ، أو جمع جذاذات من المجلات عن موضوع بذاته . وقد يطغى هذا الميل فيدفع الطفل إلى البخل والسرقة .

الخصائص المزاجية والاجتماعية :

الطفل فى هذه المرحلة ثابت مستقر قليل المشكلات الانفعالية إذا قورن به فى المرحلة السابقة ، ولو أن الفترة من الخامسة إلى السابعة تعتبر ما زالت متصلة

---

(١) ص ١٤٤ — ١٤٥ أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

(٢) Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick.

بالطفولة الأولى من حيث سلوك الطفل الانفعالى . وفى الفترة التالية (٧ — ١٢) يبدأ الطفل يتخفف من تعلقه بوالديه ، ويتجه نحو قرنائه ممن هم فى سنه أو أكبر قليلا . وهو يميل إلى الكشف والتجول والمخاطرة والمصادقة . وتقول « سوزان إيزاكس » : « ثم إن شعور الطفل بتحلله من قيود عواطفه ومزاجه كلما قارب الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وحاجته إلى التجربة ، وتعرف خبايا بيئته ، كل هذا يحمله على التوسع وإمعان التجول خلال المحيط الذى يعيش فيه مدينة كان أو ريفاً . وهذه هى الفرصة الوحيدة التى تهيىء للطفل سبل التوسع فى معرفته وتنظيمها » .

وتتميز هذه المرحلة بشدة غرام الطفل باللعب من أنواع مختلفة ، ففى أولها تكون ألعابه إيهامية خيالية ! كركوب العصا وجعلها حصاناً ، وترتيب الأحجار ، لجعلها منزلا ، وإرضاع الدمية باعتبارها وليداً ، وهو فى ألعابه هذه مهتم بنفسه ملتف حولها egocentric وقد يبدو منه شىء من التعاون ولكنه قصير المدى أما بعد سن السابعة فألعابه واقعية ، كركوب العجلات ، واللعب بالبلى ، والرقص واللعب « بالميكانو » والتسلى بالرسم أو الحياطة . ويغلب أن تكون ألعابه جمعية . ولو أن الأطفال لا يهتمون باللعب الجمعى المنظم فى شكل فريق team إلا فى أواخر هذه المرحلة[١] . .

وهذا الميل إلى اللعب الجمعى مظهر من مظاهر ميل الطفل الاجتماعى ففى هذه المرحلة تظهر الغريزة الاجتماعية واضحة قوية . نعم إن الطفل فى المرحلة السابقة لا يحب الوحدة ، ولكنه يستعمل الكبار كوسائل فقط لجلب السرور لنفسه ، غير أنه فى نشاطه egocentric ، كما يقول علماء النفس . أما فى هذه المرحلة — مرحلة الطفولة المتأخرة — فهو مغرم بمقابلة زملائه ، وزياراتهم ، وترتيب مواعيد للخروج واللعب معهم . حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً للدرجة التضحية والإيثار ، ولكنه بالرغم من هذا مغرم بالاشتراك مع زملائه فى اللعب والمغامرة[٢] .

---

(١) يسمى بعض العلماء هذه الفترة من الألعاب الجمعية غير المنظمة : "Yhe Red Indian age" أو "The gang age" يريدون بذلك تكوين الفرق ، والاشتراك فى نشاط يشملهم جميعهم .

(٢) Ground Work of Educational Psycholo5y by Ross — Education, Its Data & First Principles by P, Nunn.

التربية ، ومادتها ومبادئها الأولية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز .

وميل الطفل إلى الاجتماع ، ومعاشرة الغير ، والاشتراك مع زملائه فى اللعب والعمل يجعله يتنبه إلى رأى الناس فى تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم ، وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى . وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله، ويشعر بسخطهم إذا خرج على تقاليدهم فيتحاشى هذا الخروج ، نعم إنه خاضع لنظام فريقه وقوانينه أكثر من تقاليد المجتمع ، ولكنه فى الوقت نفسه يشعر بأن للمجتمع الصغير الذى يحيط به رقابة عليه فى سلوكه . إنه يشعر بالطبع بوجوب إطاعة الفريق الذى ينتمى إليه أولا ، ثم إطاعة السلطة الأخرى التى هى خارج الفريق ثانياً . ولكن تنازع السلطات وتنازع الطاعة كثيراً ما يخلق بعض المشكلات فيستعين على حلها بالعقل والقيادة والتوجيه من الكبار . ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير بيئة لترقية هذه الميول وتوجيهها التوجيه الصحيح . فتربى فى الطفل الطاعة النافعة لجمعيته ومدرسته أيضاً . وتوجهه إلى فعل الخير والصالح للجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى[1] .

ونلخص فيما يأتى ما يجب على الأسرة والمدرسة نحو الطفل فى هذه المرحلة :

١ — الإكثار من أنواع النشاط المدرسى والرحلات والأعمال الجمعية .

٢ — مساعدة الطفل على أن يستقى معلوماته من الملاحظة والتجربة ودراسة البيئة التى تحيط به ، بدلا من نقل المعارف إليه مهيأة جاهزة شفهياً أو عن طريق الكتب كما هى الحال فى المدارس التقليدية .

٣ — إشباع غريزة حب الاطلاع بمنح الطفل الفرص اللازمة للبحث والقراءة ، وتنظيم جهوده ، وتوجيهه إلى مصادر الاطلاع .

٤ — الاستمرار فى استخدام وسائل الإيضاح ، إذ أن الطفل ما زال فى حاجة إلى تعلم الأشياء عن طريق مدلولاتها لا أسمائها فقط (راجع باب وسائل الإيضاح) .

٥ — إشباع ميل الطفل إلى الملكية ، بتشجيعه على تملك الكتب بطرق مشروعه ، وطوابع البريد ، والأزهار ، ونماذج لمتحف المدرسة ، وصور العظماء ، وادخار النقود .

---

(١) The School & Society, by John Dewey.

٦ — استغلال ميله الجمعى فى العمل المشترك . وتقويم أخلاقه وتعوده تحمل المسئولية ، والشعور بالواجب ، واحترام القانون . وهذا ما يسمى بالأسلوب غير المباشر فى التربية الخلقية .

٧ — عدم الاعتماد على الذاكرة الآلية ، واستخدام التعقل والاستدلال والذاكرة المنطقية .

٨ — اختيار الرفقاء والأصدقاء ، لأن الطفل فى هذه المرحلة متأثر أشد التأثر بروح الفريق .

المراهقة والبلوغ

Youth or Adolescence

من ١٢ — ٢٠

هذه المرحلة تمثل مرحلة الانتقال من الطفولة المعتمدة على الغير ، الطفولة الضعيفة — إلى الرجولة المستقلة الناضجة . ولما كانت هذه المرحلة ستنتهى بالنضج ، وكان الناشئ قبل ذلك طفلا ، كان لابد من أن تكون مرحلة المراهقة والبلوغ هذه ، مرحلة انتقال واضطراب جثمانى واجتماعى ووجدانى .

وقد كان علماء النفس ينظرون إلى هذه المرحلة باعتبارها أهم مراحل النمو من حيث تكوين الناشئ الجسمى والعقلى والخلقى ، وتكوين عاداته وميوله... إلخ

غير أن الرأى اتجه أخيراً إلى اعتبار مرحلة الطفولة مرحلة أهم من المراهقة ، والبلوغ . ويجب أن نذكر أن هذه المرحلة — كغيرها من المراحل — لا تتميز بانتقال مفاجئ ، ولكن النمو فيها تدريجى ، وإن كان يتميز بخصائص تختلف عن خصائص المرحلتين السابقتين .

وتنقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر هما :

١ — طور المراهقة(١٢ — ١٤) **Puberty or early adolescence** وهو طور شديد العنف والاضطراب .

٢ — طور البلوغ (١٤ — ٢٠) late adolescence أقل عنفاً ، ولما كان الطور الثانى امتداداً للطور الأول اعتبرا مرحلة واحدة .

النمو الجسمانى : يكون نمو الجسم فى أول هذه المرحلة سريعاً : فمتوسط نمو المراهق من حيث الوزن والطول فى السنة قد يصل إلى ضعف متوسط نموه فى أواخر المرحلة السابقة (وذلك النمو عند البنات من ١١ – ١٣ وعند البنين من ١٣ – ١٤) غير أن هذا النمو لا يستمر مطرداً فى بقية المرحلة ، بل يأخذ فى النقص تدريجياً ، ونمو العظام أسرع من نمو العضلات ، ولذلك نلاحظ نحافة جسم المراهق فى أول المرحلة . ومعنى هذا النمو السريع استنفاد سريع لطاقة الجسم ، وحاجة المراهق إلى تعويضها بالغذاء الجيد والراحة والهواء . ولذلك ننصح المشرفين على تربية المراهق ألا يرهقوه بالأعمال الجسمية الكثيرة . ولهذا النمو الجثمانى الظاهر أثره فى تيقظ انتباه الغلام لحالته الجديدة من النمو وطول الجسم وطول الأطراف ، وقد يترتب على وعيه هذا وانتباهه – خجله واضطرابه ، واضطراب حركاته ورعونته ، وتغير فى سلوكه أثناء المشى والحركة .

والمدرس العاقل هو الذى لا يلفت نظر الغلام لهذا النمو ، بل يترك الأمور تسير طبيعياً . وعلى المشرفين على البنات فى هذا الدور أن يدركوا أن البنات معرضات للتعب الكثير ، فلا يكثرون عليهن بالواجبات المنزلية ، ولا يكلفونهن من الأعمال ما قد يترتب عليه نمو القوام نمواً مشوهاً .

ومن مظاهر النمو الجثمانى تغير شكل الحنجرة وتغير الصوت وغلظه عند البنين . وقد يكون هذا التغير مفاجئاً ، وعلى هذا قد يفقد الغلام القدرة على ضبط صوته ، وقد تعلوه حالة تردد واضطراب عند الحديث ، ولا يدرى ما إذا كان يتكلم بصوت مرتفع أو منخفض ضخم أو رفيع ، وتغير الصوت عند البنت يكون تدريجياً .

ومن مظاهر النمو بدء ظهور شعر اللحية والشارب عند الغلام ، وكذلك شعر العانة والحصيتين ، وينمو الشعر تحت إبط البنت والولد ، ويبدأ ثديا البنت فى النمو تدريجياً ليقظة الغريزة الجنسية ونضجها ، كما تنمو أعضاء التناسل نمواً سريعاً، ويظهر الحيض عند البنت ، ويصحبه تضخم فى الغدد الدرقية ، وتتغير عملية التمثيل عندها تغيراً يستدعيه هذا النمو الجثمانى .

وهذا التغير الجثمانى هو نتيجة نشاط لبعض الغدد[1] ، مثل النخامية

---

(١) Education of the Adolescent, Report, by Board of Education.

والتناسلية وفتور بعضها مثل الصنوبرية . ومن نتائج هذا النمو الجثمانى ما قد يظهر عند البنات من فقر فى الدم . وعند البنين من أمراض الرئتين والقلب . وتنمو الغريزة الجنسية فى هذا السن ، كما تنمو معها الغدد التناسلية وأعضاء التناسل كما قلنا . ولهذا النمو آثاره الوجدانية والاجتماعية التى سنشير إليها فيما بعد .

النمو العقلى : يرى علماء النفس أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالى سن ١٦ ولا ينمو بعد ذلك . وكل ما نشاهده من زيادة الفهم والإدراك بعد هذه السن إنما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا للذكاء الموروث .

وقد لاحظوا أيضاً أن نمو الذكاء العام عند المراهقين الموهوبين قد يستمر بعد السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة ، بينما المتوسطون يقف نمو ذكائهم قبل ذلك . والمتأخرون يقف النمو عندهم فى سن مبكرة . أما القدرات الخاصة فتظهر بوضوح حوالى ١٤ ، ولا تتميز تماماً قبل السادسة عشرة . لذلك كانت الفترة من ١٤ إلى ١٦ فترة توجيه مهنى وتوجيه دراسى ، وتظهر فى هذه المرحلة الميول المختلفة بوضوح ، وقد أجريت[1] بعض الاختبارات بقصد كشف الميول فى هذه المرحلة فظهر أن نحواً من ٦٤ ٪ من الطلبة يميلون إلى قراءة الأدب والسير ، ونحواً من ٣٣ ٪ يميلون إلى العلوم والرياضيات .

وفى هذه المرحلة ينمو خيال المراهق نمواً خصباً، وتظهر خصوبته فى رسمه وكتاباته وإنتاجه الشعرى ، وينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المعقولات المجردة ، كما يتجه تفكيره نحو المتيافيزيقا وما وراء الطبيعة من خالق مدبر . ويزداد عنده التفكير الفلسفى وتفسير الظواهر الطبيعية تفسيراً يتفق مع فلسفته .

وهو فى هذه المرحلة يميل إلى التفكير الدينى ، وإلى الاعتماد على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية ، ويلجأ إلى المناقشة والمحاجة كأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع . وتقول (أوليف هويلر) فى كتابها Youth إن المراهقين يظهرون ميلا قوياً إلى القراءة والاطلاع ، ولا سيما فى كتب الأدب والفلسفة ، والدين والرحلات وأخبار الأبطال . وهم فى هذه المرحلة يغرمون بتقليد من يختارون من الأبطال ليكونوا مثلهم العليا . ولا غرابة فى ذلك فالمرحلة مرحلة تكوين سابقة للرجولة ، ومن الضرورى البدء فى تكوين المثل الاجتماعية التى سيتخذها الشاب فى مستقبله .

(١) Youth, by Oliver Wheeler.

ولما كانت هذه المرحلة تمتاز بشغف المراهق بالقراءة والبحث عن المعرفة ، كان من الواجب أن نمده بالكتب المثقفة المناسبة التى تشبع رغبته وتفسر له مشكلاته تفسيراً سهلا مناسباً ، وإذا كانت الكتب مصدر تثقيف عام فى هذه المرحلة فهى أيضاً مصدر من مصادر التكوين الخلقى بذكر أمثلة للأبطال الخالدين والسلوك الخلقى الكريم ، غير أنه يخشى أن يقدم للشبان نوع فاسد من هذه الكتب . النمو الوجدانى : وهو من أهم أنواع النمو فى هذه المرحلة ، ومن الطبيعى أننا لا نستطيع أن نعزل النمو الوجدانى عن النمو الجسمى والنمو الاجتماعى والعقلى والخلقى فنشاط الغدد الجنسية ، ويقظة الغريزة الجنسية ، يصحبه ميل الجنس الآخر ، وهذا الميل قد يكون صريحاً جريئاً ، وقد يكون معتدلا متزناً ، وقد يكون مختفياً تحت ستار من الخجل ، والتردد والحرص على التقاليد، وهذا كله بحسب بيئة المراهق وتربيته الأولى . ولذلك كانت المشكلة الجنسية فى هذه المرحلة من أشد المشكلات .

فهذا الحافز الغريزى على القيام بوظيفة التناسل كان يحقق فى الماضى بالطريق الشرعى عندما يصل الفتى إلى سن البلوغ ، إذ كانت سن الزواج — عادة — مبكرة . وكانت الأسرة تعجل به صيانة للفتى والفتاة من العبث الجنسى ، ورغبة أيضاً فى كثرة الذرية . ولكن الزواج ليس عقداً بيولوجياً فقط ، ولكنه عقد اجتماعى تترتب عليه تبعات جسام ، هى ككفالة الأطفال ورعايتهم والقدرة على إعاشتهم وتربيتهم ، ولما كانت الظروف الاقتصادية فى العصر الحاضر لا تسمح بهذه الكفالة والرعاية والإعاشة ، وكان استقلال الفرد الاقتصادى يتأخر سنوات عن سن البلوغ ، وكلما ارتقت البيئة وتعقدت نظم الحياة فيها تأخرت سن الزواج وطالت الفترة بين البلوغ والزواج [١] ، وكثرت المشكلات الجنسية — لما كان هذا كله اهتم المربون وعلماء النفس بالمشكلات الجنسية والشذوذ الجنسى ، واتجهوا نحو إيجاد وسائل من الإعلاء والإبدال لهذه الغريزة بتربية النشء تربية جنسية تخفف من حدة هذه الرغبة .

وتبدأ مظاهر هذا النمو الجنسى فى السلوك الاجتماعى للناشئ ، فهو يحاول التجمل فى الزى والمظهر ليجذب إليه الجنس الآخر . ويحاول التعرف عليه

(١) The Psychology of the Adolescent, by Leta S. Hollingworth.

ولكنه متردد مضطرب خجول ، يقر بالخوف والخطيئة .ولا يدرى كيف يسلك أو يتصرف فى حضرة الجنس الآخر ، وهو دائم الصراع النفسى بين الرغبة والرهبة .

ومن مظاهر النمو الوجدانى كثرة انفعالات الناشئ ، فهو قادم على جو جديد عليه ، ومجتمع من الكبار يسبقه فى التجارب والمعرفة ، وهو لا يريد أن يظل خاضعاً لسلطة الكبار التى ألفها من قبل ، وهو يشعر بنموه الجسمى والعقلى ، ويريد أن يتحرر من السلطة ولكن الكبار حريصون على نظرتهم إليه باعتباره طفل أمس ، فهو يقاوم سلطانهم ، ويثور عليهم ويتحداهم ويرى نفسه جديراً بأن يفكر لنفسه ، وأن يكون له رأى يعتد به . ولكنه لم ينضج بعد فهو يواجه الحقيقة الواقعة فى الخارج وقد تصدمه ، وقد لا يقدر على معالجة مشكلاتها فيضطرب ويظهر عجزه ، ويتناقض فى رأيه ويثور ضد الحياة والمجتمع . وينقد المجتمع كما ينقد نفسه أحياناً ، وينزوى وينعزل عن الناس وقد يلجأ للتصوف ، وقد يندفع إلى الاجتماع بالناس لقوة غريزة الاجتماع عنده . فهو متطرف فى كل شىء ، لأنه طموح يريد أن يعمل ويظهر ، ولأنه بحكم عدم استقراره ونقص معرفته — عاجز عن تحقيق هذا الطموح .

لذلك نجده أرعن السلوك مرتبكاً بسبب نقص معرفته ، وبسبب نموه الجسمانى . ويصحب كل هذا أزمات نفسية حادة وشذوذ أحياناً ، وهو يهرب من الحقيقة إلى أحلام اليقظة لينفس عن نفسه ، ويخلق الجو الذى يريد أن يعيش فيه . فتراه خيالياً رومنتيكياً ؛ فيتخيل نفسه بطلا من أبطال الحياة ، ويبنى لنفسه مستقبلا فى الهواء . ولذلك تكون أفكار الناشئ فى هذه المرحلة مثالية خيالية ، يغلب عليها الاندفاع والتهور والحماس .

وقد وجهت أوليف هويلر[1] سؤالا إلى مجموعة كبيرة من طلبة الجامعة والعمال وهو : أتذكر أن أحلام اليقظة كانت تعرض لك بانتظام :

(ا) فى مرحلة الطفولة ، أو :

(ب) فى مرحلة المراهقة والبلوغ ؟ وما نوعها ؟

وكانت أحلام اليقظة التى اعترف بها طلبة الجامعة متنوعة : منها تخيل

---

(١) Oliver Wheeler : Creative Education & the Future.

الطالب نفسه مبرزاً فى الألعاب الرياضية ، أو بطلا فى الحرب ، أو منقذاً لحياة فى خطر ، أو متفوقاً فى الامتحان . وغير ذلك من المواقف التى يتميز بها الشباب والتى يتجرد فيها من عوائق الواقع . وأحلام اليقظة لها فوائد من حيث التنفيس عن صاحبها ، ومن حيث إنها ميدان للتجربة والإنتاج الخيالى الذى قد يقود إلى الحقيقة يوماً ما . ومن حيث إن صاحبها لا يقاسى آلام الخيبة الواقعية إذا جرب هذه الأحلام عملياً ، غير أن لها مضار إذا أسرف فيها الناشئ وشغلته عن الحقيقة . ولذلك ننصح المشرفين على التربية أن يشركوه بقدر ما يمكن فى أنواع النشاط الذى يناسبه وفى الجمعيات ، وأن يكلوا إليه القيام ببعض الأعمال التى يختبر فيها الحياة ، ويتعلم بها عن طريق العمل والمزاولة الشخصية .

وكل هذه الانفعالات الوجدانية هى التى تظهر فى شدة حساسية المراهق وكثرة تذمره من الحياة وثورته على المجتمع .

ومن مظاهر هذه الحساسية الشديدة وشدة الانفعال — قوة المشاركة الوجدانية عند الناشئ ، فهو يتألم لآلام من يحيطون به ، ويندفع يبكى لما يصيبهم ويواسيهم ، ويساعد الفقراء ويندفع مع الجمهور الثائر فى المظاهرات من غير أن يكون واضح الرأى . وهو يفرح أيضاً لفرح من حوله ومن يتصلون به . وهذا الميل إلى المشاركة الوجدانية يمكن استغلاله فى تكوين الخلق الكريم ، وفى تكوين عادة العطف على الفقراء والعجزة ، وفى ضم الشاب إلى الجمعيات الخيرية .

النمو الاجتماعى والخلقى : أشرنا إلى أنه لا يمكن فصل النمو الوجدانى عن باقى نواحى النمو ، إذ أن النمو العقلى مثلا أو الوجدانى تصحبه عادة مظاهر اجتماعية وخلقية : فيقظة الغريزة الجنسية مثلا لها مظاهرها فى علاقة الفرد الاجتماعية بأفراد جنسه وأفراد الجنس الآخر ، ولها أثرها فى سلوكه الخلقى . وقلق الشاب وحدة انفعالاته لهما أثر فى صلاته بغيره من الكبار ، وغيرته منهم أو تحديه لهم ، وميله الفلسفى الدينى له أثره فى عزلته عن الناس مثلا للتفكير والتأمل ، أو لاعتناق مذهب دينى خاص كالتصوف أو الجحود والخروج عن قواعد الأديان المعروفة . فالصلة إذاً قوية بين النمو العقلى والوجدانى والخلقى والاجتماعى .

وقد ذكرنا أن الطفل فى أواخر المرحلة السابقة قد أخذ ينضم لبعض زملائه ويعمل معهم ويخضع لسلطتهم . وهذا الشعور بعلاقته الاجتماعية بزملاء من سنه وعقليته — يقوى فى مرحلة المراهقة والبلوغ لدرجة أن الشاب يشعر برغبة فى الاستقلال فى تفكيره وأعماله عن الأسرة ومن كان يخضع لهم من الكبار . فهو يكون رأيه الخاص ، وينتمى إلى من هم فى سنه من الشبان ، وينظم معهم مشروعاته ، ويجد فى أفكارهم ومناقشاتهم ما يجذبه إليهم أكثر مما يجذبه إلى أسرته وإلى الكبار كالمدرسين والآباء . وهذا يفسر لنا مظهر التحول الذى نجده من المراهقين تجاه الكبار ، ورغبتهم فى الاعتماد على أنفسهم، واتخاذ مثل خاص بهم ، وتكوين أبطال يتخيلون فيهم كل صفات الكمال . ومن هذا سميت المرحلة مرحلة عبادة الأبطال Hero Worship ولهذه الظاهرة أثر فى تكوين الخلق ، إذ أن سلوك الفرد يتكيف فى هذه المرحلة بما يناسب صفات البطل الذى نصبه لنفسه نموذجاً .

فمن الناشئين من يريد أن يكون سياسياً كمصطفى كامل ، ومنهم من يريد أن يكون مصلحاً اجتماعياً كمحمد عبده ، ومنهم من يريد أن يكون زاهداً كغاندى ، ومنهم من يتخذ بطله من أفراد الناس من العاديين المحيطين به كأستاذه أو عمه . إلخ .

ومن مظاهر السلوك الاجتماعى فى هذه المرحلة قلة الأنانية وتفهم الشاب حقوق الجماعة التى يعيش فيها ، ورغبته فى تلبية الواجب ، حتى ولو أدى ذلك إلى التضحية ، غير أنه قد يسرف فى هذا الشعور بالواجب إلى درجة الهوس والطيش . والواجب على الآباء والمربين أن ينظروا إلى الناشئين فى هذه المرحلة نظرة عطف وتفهم واستعداد لمساعدتهم ، نظرة خالية من السلطة المستبدة ، وأن يفسحوا صدورهم لمناقشة الشبان مناقشة منطقية فيها توجيه وإرشاد . وألا يعاملوهم معاملة الأطفال .

ويمكن تلخيص ما يجب على المدرسين والآباء نحو الشباب فى هذه المرحلة ، مرحلة التعليم الثانوى فيما يأتى :

ا — من الناحية الجسمية :

١ — العناية بغذاء الناشئ من حيث الكمية والنوع ، لأنه سريع النمو ويحتاج لغذاء كاف .

٢ — العناية بصحته وعدم تكليفه من الأعمال ما يرهقه .
٣ — العناية بإعطائه قدراً مناسباً من الراحة والهواء الطلق والألعاب المعتدلة.
٤ — التنبيه إلى الطريقة الصحية فى المشى والجلوس والوقوف أثناء العمل والراحة .

ب — من الناحية العقلية :

١ — اختيار المواد التى تناسب نموهم العقلى واستخدام الأسلوب العلمى فى تفهمها ، وكذلك العناية باختيار الموضوعات الأدبية والفلسفية التى تكون ذات قيمة فى حياتهم وتكوينهم وتربى ذوقهم الجمالى .
٢ — اختيار الكتب التى تحمل إليهم جميل الأفكار ونبيل الفعال ككتب الرحالة والأبطال والمصلحين .
٣ — الاعتماد فى دراستهم على تفهم الحقائق تفهماً موضوعياً ، والنظرة إلى المعارف نظرة منطقية مجردة من الهوى .
٤ — إتاحة الفرصة لإظهار الميول والاستعدادات تمهيداً للاختبار والتوجيه المهنى .

حـ — من الناحية الاجتماعية والوجدانية :

١ — الإقلال من الأوامر والضغط وجعل موقف الكبير موقف الصديق المرشد.
٢ — تكوين الجمعيات والأندية التى تتيح للمراهق فرصة إشباع غريزة الاجتماع وتشعره بالمسئولية ، وتنظم سلوكه الاجتماعى .
٣ — إدخال نظم الحكم الذاتى فى المدرسة بإشراك التلاميذ فى الإشراف على بعض النواحى كالمكتبة والمسرح وتنظيم الحفلات ، وكذلك تكوين مجالس لمعاقبة المذنبين ، ووضع لوائح يسير عليها المجتمع المدرسى فى بعض الشئون .
٤ — تقدير جهود الناشئ ، وتشجيعه ، وإشعاره بالاحترام ، ودعوته للنقد ، ومناقشة نقده ، وتعويده سماع نقد غيره له .
٥ — تربية الميل الجنسى تربية علمية وإبدال الغريزة الجنسية ، وتوجيه الشاب إلى أنواع النشاط الرياضى وغيره .
٦ — إحاطة الناشئ بالمثل العليا الجمالية النبيلة حتى يألفها وتربى عنده ذوق الجمال .

نماذج لأسئلة وتوجيهات

١ – ما المراد بالطفولة عند الإنسان ؟ ولم كانت مرحلة طفولته أطول من مرحلة الطفولة لأى حيوان آخر ؟

٢ – « ويظل الولد طفلا إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه » اشرح هذه القضية وبين أثرها فى طول مدة الطفولة وقصرها فى المجتمعات المتحضرة والمتأخرة .

٣ – اذكر أهم مراحل النمو التى يكون فيها الطفل عرضة للأمراض المعدية . علل لذلك ، وبين واجب الوالدين نحوه فى هذه المرحلة .

٤ – ما أهم الخصائص العقلية للطفولة المبكرة ، وإلى أى حد يمكن الاستفادة منها وتوجيهها لصالح الطفل .

٥ – يرى علماء النفس والتربية « أن مرحلة الطفولة المبكرة تطبع حياة الإنسان وسلوكه طول عمره بطابعها الخاص ، وأن أثرها يلازمه فى جميع السنوات التالية » . اشرح هذا ، وبين أسبابه .

٦ – أطفال الرياض يعانون صعوبات كبيرة فى تكييف أنفسهم لبيئة المدرسة الابتدائية عند ما ينقلون إليها . ما أنواع هذه الصعوبات ، وما أسبابها ؟ اذكر الوسائل التى تراها كفيلة بإزالتها .

٧ – ادرس فصلين من فصول السنة الأولى بالمدرسة الابتدائية . أثناء مدة تمرينك بها ، وبين الفروق بين تلاميذ كل من الفصلين ، ومزايا كل مجموعة ومثالبها . وعلل لذلك .

٨ – إنه من الصعب فصل النمو العقلى عن النمو الاجتماعى والوجدانى عند الأطفال اشرح هذا ، واذكر أمثلة من مرحلة الطفولة المتأخرة .

٩ – « ليست مراحل النمو طفرات متميزة فى حياة الطفل ، وإنما هى تدرج قد يكون سريعاً وقد يكون بطيئاً » اشرح هذه العبارة ، وبين وجه الصواب فيها.

١٠ – تسمى مرحلة الطفولة المتأخرة « مرحلة النشاط والحركة » ما سبب هذه التسمية ، وما مظاهرها ؟

١١ — ما أهم الغرائز التى تبدو عند الطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، وكيف يمكن توجيهها فى المدرسة والمنزل ؟

١٢ — « يمكن للمدرسة أن تستفيد من ميل الطفل إلى اللعب والعمل الجمعى » اشرح هذا الميل ومظاهره ، واذكر أوجه النشاط التى يمكن الاستفادة منها .

١٣ — تعرف مرحلة المراهقة والبلوغ بأنها مرحلة « الزوابع والأعاصير » لم تعرف بهذا ؟ وما واجب المدرسة والآباء نحو الشاب فى هذه المدحلة ؟

١٤ — متى يتم النمو العقلى للشاب ، ومتى تتميز ميوله الخاصة ؟ اذكر بعض هذه الميول ، وواجب المدرسة نحو توجيهها ؟

١٥ — لم تظهر الغريزة الجنسية فى مرحلة متأخرة من حياة الطفل ؟ وما خصائصها ؟ وكيف يمكن إعلاؤها أو إبدالها وتنظيم نشاطها ؟

١٦ — يغرم الشبان فى مرحلة الشباب بقراءة كل ما تقع عليه أيديهم . اذكر مزايا هذا الإغرام وأخطاره ، وكيف يمكن تنظيمه ؟

١٧ — « إذا كبر ابنك فآخه » اشرح هذه الحكمة شرحاً سيكولوجيا تربويا . وبين ما يجب على الآباء نحو أولادهم عند ما يكبرون .

١٨ — تلاميذ المدارس الثانوية صعاب المراس ، متمردون فى السنوات الأخيرة . ادرس حالهم فى بعض المدارس الثانوية ، وابحث عن أسبابها ، وبين ما يرجع منها إلى نموهم فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، وما يرجع منها إلى البيئة. وحاول أن تقترح بعض الوسائل لإصلاحهم .

مراجع الباب الرابع

1. Infant & Nursery School Report by Board of Education.
2. The Primary School, Report by Board of Education.
3. Education of the Adolescent., Report by Board of Education.
4. Social Psychology, W. McDougall.
5. Ground Work of Educational Psychology by Ross.
6. Psychology & Practical Life, by Collins and Drever.
7. Experimental Education, by Rusk.
8. The Backward Child, by C. Burt.
9. Instinct and the Unconscious, by W.H. Rivers.
10. Creative Education & the Future, by O. Wheeler.
11. Youth, by Wheeler.
12. Intellectual Growth in Young Children, by S. Isaacs.
13. Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick.
14. Education, Its Date & First Principles, by P. Nunn.
15. School & Society, by John Dewey.
16. Psychology of the adolescent, by Hollingworth.

١٧ ــ أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

١٨ ــ الطفل من المهد إلى الرشد لمحمد خلف الله .

١٩ ــ الحضانة لسوزان إيزاكس ترجمة سمية فهمى .

٢٠ ــ الطفل فى المدرسة الابتدائية لسوزان إيزاكس ، ترجمة محمد مختار متولى .

٢١ ــ التربية وطرق التدريس للأستاذ مرسى قنديل .

٢٢ ــ التربية ، مادتها ، ومبادئها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز .

الباب السادس

الفصل الأول

الوراثة والبيئة

ونصيب كل منهما فى نمو الطفل وتربيته

١ - الوراثة

تمهيد :

كلنا نلاحظ أن هناك شبهاً جسمياً بين أفراد الإنسان أو الحيوان ووالدية أو بعض أفراد أسرته . وهذا الشبه يختلف قوة وضعفاً ، كما يختلف من حيث الأجزاء التى يظهر فيها . وقد ذكرنا هنا الشبه الجسمى ولم نذكر العقلى أو المزاجى ، لأن الجسمى هو أوضح ضروب الشبه والمماثلة التى يمكن إدراكها بالحواس المجردة . على أن هناك ضروباً من الشبه العقلى والمزاجى يدركها الباحث والمدقق مما سنتعرض له بعد .

والحقيقة أن هذه المماثلة التى أشرنا إليها عند الإنسان والحيوان ليست مقصورة عليهما ، بل هى عند النبات أيضاً ، أى عند جميع الكائنات الحية . وبعبارة أخرى : قد أثبت العلم أن النسل يأخذ عن أصله بعض الخصائص التى فيه ، والتى يتميز بها هذا الأصل عن غيره من الأنواع الأخرى ، أو من أفراد نوعه .

وقد عرفنا أن من خصائص الكائنات الحية التوالد ، وهذا التوالد مصحوب بنقل صفات Characteristic من الأصل إلى فرعه .

تعريف الوراثة :

والوراثة هى قوة طبيعية فى الكائن الحى بها تنتقل إلى النسل صفات من أصوله ، سواء أكانت هذة الصفات خاصة بهذه الأصول ، أو مشتركة بين جميع أفراد النوع أو الفصيلة . ويعرفها بعض العلماء بما يأتى [1] :

(١) Heredity and Environment, by Edwin G. Conklin. P. 135.

The continuity from generation to generation of certain elements of germinal organization.

كيف تحدث الوراثة ؟

من المعروف أن الجنين يتكون من خليتين : إحداهما خلية الذكر أو اللقاح Sperm والثانية خلية الأنثى أو البويضة Egg . ويوجد فى كل خلية من هاتين الخليتين خيوط دقيقة جداً تسمى الكروموسومات Chromosomes ، أو الصبغيات ويفترض علماء الأحياء أنها تحتوى على عدد من الجينات Genes وهذه الجينات تحمل الاستعدادات الوراثية .

وبعد عملية التلقيح تأخذ خلية البويضة الملقحة فى التكاثر بطريق انقسامها إلى خليتين لا تنفصلان . وكل خلية تنقسم هكذا إلى خليتين . وبذلك يحدث نمو الجنين [١] .

ومعنى هذا أن الخصائص الوراثية تأتى من الأب والأم عن طريق اللقاح والبويضة . وكل منهما يحمل الاستعدادات الوراثية التى ينقلها من أصله .

أنواع الوراثة :

يمكن تقسيم الوراثة إلى أنواع باعتبارات مختلفة . فمن حيث أصلها الذى انتقلت منه تنقسم إلى ضربين :

١ — وراثة نوعية : وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الفصيلة أو النوع الذى ينتمى إليه : فنسل القرد لا بد أن يكون قرداً لأن الجينات الذكرية والأنثية حملت إليه الخصائص القردية . ونسل الحمار لا بد أن يكون حماراً . وفى البغل تتمثل خصائص الخيل والحمير . وهكذا الحال فى النباتات والحيوانات الدنيئة .

٢ — وراثة خاصة : وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الآباء أو الأجداد ، فهى خاصة بسلسلتى النسب التى ولد منها الفرع .

وتنقسم من حيث نوع الوراثة ومظاهرها إلى ثلاثة أضرب :

١ — وراثة جسمية : وهى وراثة الخصائص التى تتصل بالجسم . وهى

(١) Environment and Heredity, by Oliver Dickinson Maguiness.

ظاهرة فى أشكالنا وألواننا ، وذلك كوراثة طول الجسم ، ولون البشرة ، أو الشعر ولون العيون ، وتقاطيع الوجه . . . إلخ .

٢ ـ وراثة عقلية : وهى وراثة خصائص الذكاء العام ، والطائفى ، والنوعى ، ووراثة المزاج[١] ، ووراثة القوى العقلية الأخرى كالذاكرة أو الخيال .

فقد دلت الإحصاءات على أن بعض الأسر مشتهرة بنوع خاص من التخيل ، وأن معظم أبناء الموسيقيين موسيقيون ، وأن كثيراً من أبناء الرسامين موهوبون هذا الفن .

لقد ثبت أن أنواعاً من الكلاب لها خصائص تميزها عن غيرها من حيث الذكاء ، والمزاج ، والوجدان ، والميول ، وأن هذه الخصائص تظهر فى نسلها . « ولا يشك أحد درس هذا الموضوع درساً وافياً فى أن الأجناس البشرية والأسرات يتميز بعضها عن بعض بكثير من هذه الخصائص . . . ومن المسلم به أن بعض حالات ضعف العقل والصرع والجنون وراثية . كذلك تورث الأمزجة كسرعة الاندفاع والتأثر ، أو المزاج الهادئ المتزن ، أو الاستعداد للإجرام[٢] » وهذه كلها لها أثر الخلق .

وقد قام « جولتون » بدراسة أقارب بعض العظماء فى إنجلترا من رجال الأدب والسياسة والقانون ، وتبين له أن لأغلب هؤلاء أقارب عظماء أيضاً من الأصول أو الفروع . ولكن يؤخذ على بحث « جولتون » أن عوامل البيئة وعوامل الوراثة فى الحالات التى درسها تكاد تعمل بدرجة واحدة ، فالعظماء وأقاربهم متشابهون فى أصل السلالة ، أو يكادون يتحدون من حيث العوامل الوراثية ، وهم متشابهون أيضاً من حيث المؤثرات الثقافية : إذ أن بيئاتهم تكاد تكون متشابهة ، وهى عادة فوق المتوسط[٣] .

غير أن الأبحاث التى قام بها « ثورنديك » على الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين تؤيد الرأى القائل بأن الخصائص العقلية وراثية .

---

(١) سنذكر بعد أن العلماء يدخلون المزاج تحت الوراثة الفسيولوجية ؛ لأنه نتيجة لعمليات فسيولوجية فى جسم الإنسان .

(٢) The Phenomena of inheritance by Conklin.

(٣) أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

وقصة أسرة جوك The Juke family ، وأسرة جوناثان إدوارد (Jonathan Edward ، وقصة «كاليكاك Kallikak وغيرها تشير إلى أن الفرع يرث من أصوله خصائصه العقلية والمزاجية[١].

نعم إن للبيئة أثراً فى توجيه الخصائص الموروثة وتنميتها ، ولكن مما لا شك فيه أن الاستعداد هو الذى يورث . فليس من الممكن أن تخلق البيئة شاعراً كشوقى ممن لم يوهب موهبة شوقى الشعرية ، مهما بلغت البيئة الثقافية من رقى .

ودراسة التوائم المتحدة الأصل والجنس (Identical) ذكراً كانت أو أنثى تؤكد أن الذكاء يورث ، وأن أثر البيئة فى تغييره قليل[٢].

٣ — وراثة خلقية : لقد أشرنا إلى الخلق عند شرحنا للوراثة العقلية ، لأن الذكاء عامل مهم فيه ، وسلوك الفرد الخلقى يتوقف إلى حد ما على تصرفه وذكائه . والعامل الثانى هو الغرائز ، فالغرائز تورث بدرجات متفاوته ، وعلى قدر شدتها أو ضعفها يكون استعداد الفرد لنوع من السلوك دون غيره .

أما المزاج فهو العامل الثالث الوراثى المؤثر فى الخلق ، وقد أشرنا إليه أيضاً عند التحدث عن الوراثة العقلية . وهو وإن كان أصله فسيولوجيا[٣] إلا أن آثاره تبدو فى سلوك الإنسان باعتبارها نتيجة لحالته النفسيه . وما أشرنا إليه من سلوك أفراد أسرة « جوك » و « كاليكاك » يؤيد أن الاستعداد الأخلاقى موروث فكلمة المزاج Temperament تشير إلى ما هو موروث ، وكلمة خلق [character تشير إلى ما هو مكتسب . غير أن المكتسب مبنى على الموروث[٤] . وعلى هذا فالوراثة لا تعمل وحدها فى تنمية الفرد وتكوينه ، ولكنها تعمل بمشاركة البيئة ، ولذلك ندرسها

(١) Everyday Psychology For Teachers. by F. Bolton p.p. 65-67.

(٢) Reading in Psychology, edited by Skinner.

(٣) ويعرف المزاج : بأنه « مجموع الآثار الفسيولوجية » المؤثرة فى الخلق . وهذه الآثار ناتجة عن مجموع إفرازات الغدد ، وعما بالدورة الدموية من خصائص ومركبات ، وعن الخصائص الطبيعية للمجموع العصبى نفسه .

(٤) Talents and Temperaments, by Angus Macrae. Ch. IV.

٢ ــ البيئة

تعريفها :

يقصد بالبيئة Environment جميع العوامل الخارجية التى تؤثر فى الكائن الحى من بدء نموه أى من اللحظة التى يتم فيها التلقيح . فللجنين الآدمى بيئة وهى الحال التى تؤثر فى داخل الرحم من حرارة أو غذاء أو وقاية . ونموه خاضع لهذه العوامل من الخارج ، ولعوامل الوراثة من الدخل .

وإذا تأملنا فى بيئة الإنسان وجدناها كثيرة العوامل . وكلما ترقى الإنسان اتسعت دائرة بيئته . وهى : إما مادية كالهواء والضوء والحرارة ، والمساكن ، والملابس ، والأغذية . . . إلخ . وإما معنوية : كالمؤثرات الثقافية من الكتب « والمجلات » والإذاعة « والسينما » ، والمحاضرات .

ولو عرفنا أن الطفل فى مصر يستطيع أن يصغى إلى الإذاعة فى أية بقعة من بقاع العالم لعرفنا أن بيئته المعنوية تتعدى الآن حدود الوطن الجغرافية ، وأن الصلات الثقافية بين أجزاء العالم جعلت البيئة المعنوية تتسع حتى تشمل العالم أجمع .

وهناك عوامل بيئية مقصودة يمكن ضبطها : كالمدرسة والأسرة والأصدقاء ، فهذه العوامل تهم المربى والوالدين ، ويمكن أن تخضل لرقابتهم . ونحن ــ باعتبارنا مربين ــ علينا أن ندرس العوامل البيئية المختلفة التى تؤثر فى الناشىء ، وأن نوجهها أو نضبطها بحيث تنتج خير مما يمكن .

٣ ــ أثر كل من الوراثة والبيئة فى الفرد

اختلف العلماء فى أيهما أقوى أثراً فى الفرد : الوراثة أو البيئة ؟

فبعضهم يرجح عامل الوراثة ، ومن هؤلاء أوجست كونت ، وهربرت سبنسر وجولتون ، وبيرسون . وهؤلاء يرون أن الوراثة هى التى تقرر مصير الفرد من النواحى : الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن أثر البيئة فيها ضعيف ؛ فمن ورث

سواد الشعر أو زرقة العيون ، أو الغباء ، أو الصرع ، أو ضعف الذاكرة فلن تستطيع البيئة أو التربية أن تنقذه من هذه الخصائص .

وبعض العلماء يرجح عامل البيئة ، ومن هؤلاء : لوك ، وستيورات مل ، ودبلاج ، ويرون أن عوامل التربية فى المنزل والمدرسة والمجتمع هى التى تكون الفرد وتجعله يصير إلى ما هو عليه. وإن من الخصائص العقلية والخلقية التى تعزى إلى الوراثة هى فى الواقع نتيجة البيئة التى أثرت فى الطفل أثناء سنواته [١] الأولى. والواقع أن كلا من الرأيين متطرف فيما ذهب إليه ، والصواب هو أن الكائن الحى خاضع لعامل الوراثة والبيئة معاً . فإذا زرعنا نوعين من القمح أحدهما ردىء والثانى جيد فى تربة واحدة ، وتحت ظروف متشابهة ، فإن البذرة الرديئة تنتج قمحاً رديئاً ، والجيدة تنتج قمحاً جيداً ، ومهما حسنت التربة وظروف النمو فإن الفرق بين النباتين سيظل ملحوظا . وكذلك إذا زرعنا نوعاً واحداً من بذور القمح فى تربتين مختلفتين فإن التربة الجيدة تساعد على إنماء القمح إلى خير ما ينتظر منه ضمن خصائصه الوراثية . أما التربة الرديئة فإنها تعطل من نمو هذه الخصائص .

ونحن حين ندرس الحيوان أو البشر نجد نفس النتيجة ؛ وهى خضوع نموهما لعاملى الوراثة والبيئة . ومن الصعب جداً تحديد ما للوراثة .

وما اتفق عليه أغلب العلماء هو أن حالة الفرد فى أى مرحلة من حياته نتيجة :
(١) خصائصه الموروثة . (٢) مقدار تنمية هذه الخصائص أو إهمالها وتوجيهها . وهذا العامل الأخير يتوقف إلى حد كبير على البيئة والتربية التى تؤثر فى الفرد [٢] . فكل عملية من عمليات النمو هى نتيجة للاستعدادات الداخلية الوراثية والمؤثرات الخارجية .

ويشبه الأستاذ (Woodworth) أثر الوراثة والبيئة فى حياة الإنسان ونموه وسلوكه بمساحة المستطيل . فكما أن مساحة المستطيل تتوقف على طول كل من القاعدة والارتفاع ، كذلك نمو الفرد يتوقف على أثر كل من الوراثة والبيئة [٣]

---

(١) انظر الباب الثانى من كتاب Psychology and Morals, by J. Hatfield

(٢) Every Day Psychology For Teachers, by F.E. Bolton.

(٣) Psychology, R. Woodworth.

وتفاعلهما . غير أنه من العسير أن نعرف نصيب كل من الوراثة والبيئة فى سلوك الإنسان أو نموه . فقد يكون الفرد سريع الغضب لأنه ورث هذه الصفة المزاجية عن أصله ، أو لأن بيئته كونت هذه الصفة عن طريق الإيحاء أو التقليد ، أو الظروف المثيرة للغضب . ويمكن القول : بأن الوراثة تزود الفرد باستعدادات وميول خاصة ، وأن البيئة هى التى تعطى لهذه الاستعدادات والميول مجال النمو أو الانكماش ، وهى التى توجهها . ولا يمكن أن تتعدى البيئة ، مهما جادت وصلحت ، الحدود التى وضعتها الوراثة ، وإنما تساعد على تنمية الخصائص إلى أقصى ما يمكن . كما أن البيئة السيئة تعمل على إهمال الخصائص الموروثة فتضعف من نموها أو تعطلها أو توجهها توجيهاً سيئاً .

من كل ما تقدم تتبين لنا أسباب الفروق بين الأفراد ، وأنها ترجع إلى الوراثة والبيئة ، وأنه يكاد يكون مستحيلا أن نجد فردين متشابهين فى كل الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية . وسبب ذلك واضح وهو عوامل الاختلاف الكثيرة الوراثية والمكتسبة .

والواجب على المدرس أن يلاحظ هذه الفروق ويدرسها ، ويعرف نواحيها المختلفة ، ومواطن الضعف والقوة عند كل تلميذ ، وبذلك يستطيع أن يستثمر ما عند التلميذ من قوى واستعداد ، وأن يشجع الضعيف ويعامله على حسب ضعفه .

وإن معرفة شىء عن الوالدين وإنتاجهم العقلى وقدراتهم لمما يساعد المدرس على تقدير استعداد التلميذ ، وما يمكن أن يوجه إليه . ولقد اتجهت التربية فى العصر الحديث إلى دراسة الطفل ومعرفة خصائصه الفردية ، ومميزاته ، وجعل طرق التدريس فردية أيضاً بحيث تتناسب وما عند التلميذ من قدرات واستعداد .

من أجل هذا رأينا أن نأتى بفصل عن الفروق الفردية بين الأطفال .

مراجع الفصل الأول

1. Heredity and Environment by Edwin G. Conklin.
2. Environment and Heredity, by Olive Maguiness.
3. The Phenomena of Inheritance, by E.G. Conklin.
4. Reading in Psychology, edited by skinner.
5. Educational Psychology Val. III by E. Thorndike.
6. Talents and Temperaments, by Angus Macrae.
7. Psychology and Morals, by J. Hadfield.
8. Every Day Psychology For Teachers, by Bolton.
9. Psychology, by Woodworth.

١٠ – أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصى .

الفصل الثانى

الفروق الفردية

هناك بلا شك اختلافات بين الأطفال المختلفى الأعمار والمتساوى الأعمار . فلدينا أطفال ثلاثة : أحمد وإبراهيم وعلىّ ، قد أتمو العاشرة من عمرهم فى الشهر الماضى . وبقدر ما بينهم من تشابه نجد اختلافات ، فأحمد نحيل الجسم صغيره ومتأخر فى الدراسة . أما إبراهيم فهو نشيط ومتكلم ، ولكنه لا يعتمد عليه كثيراً . وأما على فعنده الثبات والقدرة التى تؤهله لأن يكون تلميداً ناجحاً . وهذه الاختلافات فى القدرات والأمزجة تجعل من الصعب جمعهم فى فصل واحد . والتدريس لهم بنفس الطريقة ، ومعاملتهم نفس المعاملة . فمن العبث أن تتوقع من أحمد أن يساير مستوى فرقته ، بينما نجد أنه فى مقدور علىّ أن يكون فى مقدمة الفرقة بدون أى جهد ، فى حين أن إبراهيم سيكون كثير الحركة مشاغباً لعدم وجود عمل كاف يشغله أثناء قضاء مطالب بقية أفراد الفصل . فالفرد لا يختلف عن الفرد الآخر من حيث السن أو الجنس فقط ، ولكن هناك فروق عظيمة المدى من حيث الذكاء والشخصية بين الأفراد الذين فى سن معينة ، ومن جنس معين . ونعنى بالشخصية هنا « مجموع الصفات العامة التى تميز الشخص عن غيره » . فهناك شخص مرح ، وآخر شديد الغضب وسريعه ، وثالث يمكن الوثوق به هكذا .

ولم يقل اهتمام القدماء عن المحدثين بهذه الفروق الفردية ؛ إذ نادى بها أفلاطون فى جمهوريته ، وكان يعتقد أنه لا يوجد متماثلان فى طبيعتهما ، وأن قدرات الأفراد متباينة : فالبعض يصلح لعمل غير الذى يصلح له البعض الآخر . فأفلاطون إذن قسم الناس بحسب اختلافاتهم الفردية . أما فى العصر الحديث فقد أجريت أبحاث وتجارب لمعرفة الاختلافات الفردية ومدى هذه الاختلافات ، فلوحظ أن هناك اختلافات فى الذكاء ، وفى الشخصية ، وفى الأخلاق ، وفى طبيعة الأشخاص ، وفى مقدرتهم على العمل . وما دامت قد تقررت هذه الفروق من الناحية العلمية ، وجب علينا أن نرى علاقتها بالتربية وكيف نتغلب عليها فى عملية التدريس .

يمكن أن نحدد الاختلافات الرئيسية بين الأطفال فى الفصل فى ثلاثة أنواع هى : الاختلافات الجسمية ، والمزاجية ، والعقلية . وترجع هذه للفروق إلى ثلاثة عوامل رئيسية نلخصها فيما يأتى .

أولا — الاختلاف فى القدرات الفطرية بين طفل وآخر . وهذا العامل يحدد مقدرة الطفل ؛ فالطفل الضعيف بفطرته لا يمكننا أن نرفع من مستواه التعليمى إلى المستوى العادى للفصل مهما استعملنا أعظم وسائل التدريس وأمهرها .

ثانياً — الاختلاف فى الأخلاق والأمزجة . فقد يكون الطفل على قدر عظيم من الذكاء إلا أنه لا يستطيع أن يجنى ثمار هذه المواهب الفطرية إلا إذا كان يمتاز ببعض الصفات الخلقية كالمثابرة على العمل مثلا والرغبة فيه .

ثالثاً — الاختلاف فى الظروف العائلية : فهذا طفل نشأ فى بيت يحب أهله العلم ويقدرون رجاله ، وذاك طفل آخر من بيئة خيم عليها الجهل ، وثالث يأتى من بيئة مزدحمة تهمل فيها حاجات الطفولة .

ولقد أثبتت التجارب العلمية التى أجريت على الأطفال فى سن ما قبل دخول المدرسة — أن صفات الطفل العقلية الفطرية تتأثر إلى حد بعيد جداً بميوله المكتسبة بطريق شعورى أو لا شعورى . وفى الواقع ليس هناك فترة من أطوار النمو كفيلة بخلق الاختلافات الفردية بين الأطفال ، أعظم من مرحلة السنوات الخمس الأولى من الحياة . وهذا ينطبق أيضاً على مرحلة المراهقة . وهذا ما دعا الكثير من المربين إلى الاعتقاد بأنه يمكن إعادة تربية الشباب فى هذه المرحلة التى تشبه إلى حد كبير مرحلة الطفولة الأولى فى قابليتها للتأثر . ويمكننا أن نلخص الاختلافات الفردية فى نوعين هامين هما :

أولا — الاختلافات المزاجية

يمكن ملاحظة الاختلافات المزاجية بين الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، فيمكننا أن نميز مثلا بين الأطفال الوادعين الهادئين ، والأطفال الممتلئين نشاطاً وحركة . وتدل الشواهد والملاحظة أن مثل هذه الاختلافات يمكن ثبوتها فيما بعد . وقد أمكن ملاحظة أمثال هذه الاختلافات بين أطفال الأسرة الواحدة . وليس

هناك من شك فى أن المزاج وراثى كما ذكرنا . وقد أثبت النظريات الحديثة أن النواحى الفطرية للمزاج تعتمد إلى حد بعيد على الغدد الصماء أمثال الغدة الدرقية والنخامية والجنسية وغدة الأدرنالين . ومن طبيعة هذه الغدد أنها تفرز هرمونات فى الدم ، فتؤثر على النمو الجسمى وعلى المظهر الطبيعى وعلى المزاج ، وقد أجريت عدة تجارب عديدة لبحث مدى العلاقة بين المظهر الطبيعى والمزاج — فوجد أن الأفراد الذين يمتازون بالبدانة يميلون إلى السهولة والانبساط ، بينما أولئك الذين يمتازون بنحافة الأجسام يميلون بطبيعتهم إلى النشاط والانقباض .

ولقد كان التقسيم القديم ، الذى وضعه جالينوس ، للأمزجة مبنيا على النواحى الفسيولوجية : فالدموى كان يظن أن لديه قدراً عظيماً من الدم . وقيل فيه إن ذلك كان يجعله متقلباً دائم التغير يغلب عليه عنصر المرح ، كثير الانتقال من هدف إلى آخر . أما ذو المزاج الصفراوى فقيل عنه : إن إفرازات الصفراء عنده غزيرة . وهذا هو السبب الذى يجعله عنيداً قويا وتسهل إثارته . أما السوداوى فيغلب عليه الاستسلام لليأس وللأحزان . وأما الليمفاوى فإنه يعانى من كثرة إفراز البلغم ، وهو بطبيعته هادئ بطىء الحركة لا يمكن استثارته بسهولة .

وقد بذلت محاولات أخرى كثيرة لتقسيم الأمزجة : منها المنبسط والمنقبض . وفى أى مجموعة من الأطفال نجد هذين النوعين المتطرفين ، وبينهما يمكن ترتيب بقية الأطفال ، وفقاً لدرجتهم فى الانبساط والانقباض . ويميل المنبسط إلى كثرة الكلام ، وإلى المرح ، والثقة بالنفس ، وهو اجتماعى غالباً يعبر عن انفعالاته بصراحة وبهجوم ، وإذا غضب قاتل ، وهو يبغى اهتمام الناس به واستحسانهم إياه . أما المنقبض فهو بعكس ذلك يهدأ فى مكانه حتى يعرفه الناس ويعرفون مآثره . والمنبسط على استعداد دائم لأن يثبت وجوده ويظهر سيطرته فى المواقف المناسبة . أما المنقبض فيقنع باحتفاظه بالاعتماد على النفس ، ويحدث هذا بطرق ملتوية أحياناً وغير مباشرة . ويرفض المنبسط النقد رفضاً باتا . أما المنقبض فيبذل قصارى جهده ليتجنبه . إن مثل هذه الاختلافات يمكن ملاحظتها بين أطفال دون الخامسة ، على أنها قد تظهر بوضوح تام بين أطفال الأسرة الواحدة . وتتجلى اختلافاتهم المزاجية فى جميع مظاهر نشاطهم ، لاسيا فى ألعابهم التلقائية .

ولا يمكننا أن نفضل المنبسط على المنقبض ولا يمكننا أن نسلم بالعكس .وكل

ما يمكن أن نقوله : هو أن لكل من المنقبض والمنبسط فضلا عظيماً فى هذه الحياة ، فالمشكلة ليست مشكلة تفضيل ، ولكنها مشكلة تفاوت واختلاف ، فليس الانبساط المطلق ولا الانقباض المطلق بمرغوب فيه فى المجتمع . ويستطيع المدرس الناجح أن يبذل جهداً جباراً لمساعدة الأطفال المتطرفين . ومن العسير أن نسلم بأن هناك أى وسيلة تنجح فى إخراج المنقبض عن عالمه الباطنى أو ترجع المنبسط إلى نفسه . وإذا فكرنا فى علاج مثل هذه الحالات فعلينا أولا وقبل كل شىء أن نبحث عما إذا كان هذا النوع من المزاج وراثيا أم غير وراثى . ويجب ألا نهدف إلى صب جميع الأشخاص فى قالب واحد ؛ لأن هذا أمر غير مرغوب فيه ، وفى الوقت نفسه محال . وأقصى ما نستطيع عمله هو مساعدة كل فرد حتى نصل بشخصيته إلى أقصى حد ممكن . ويجب أن نتسامح مع الأطفال ذوى الأمزجة المختلفة عن مزاجنا ، وأن نعمل على بث روح التسامح بينهم . ونستطيع كمدرسين أن نساعد المنقبضين على توسيع دائرة ميولهم الاجتماعية ، وذلك بطريق التشجيع ، والاستفادة من الأعمال الجماعية ، فنشركهم فى أعمالنا التمثيلية وفى الأعمال الشفوية . أما المنبسطون فيمكننا أن ندربهم على الاهتمام بالغير . ونحن إذا ما واجهناهم بمشاكل شاقة تعلموا الثبات . والأطفال المعتدلون من حيث الانبساط أو الانقباض ينالون قدراً كبيراً من الاهتمام والتقدير فهم موضع تقدير المجتمع يتكلمون بطلاقة ، سريعو الإجابة ، وهم فى طليعة الأطفال فى الدروس الشفوية . أما الطفل الهادئ الوديع الذى تبهرنا براعته فى الامتحان فلا بد أننا بخسنا قدره أثناء الفترة الدراسية ، وذلك لإخفاقنا فى معرفة قدراته التى لم تهيأ لها بعد ظروف الظهور .

الثبات أو المثابرة Perseveration

وثمة طريقة أخرى لتقسيم الأطفال إلى مجموعات متباينة من حيث المزاج ، وذلك بطريقة قياس درجة ثباتهم ومثابرتهم . ويعتبر البعض « المثابرة » على أنها قدرة عقلية تمكن الفرد من الاستمرار فى النشاط حتى ولو كانت الحاجة الحقيقية لهذا الاستمرار قد نفدت . وما دامت نتيجة « الثبات » هى استقرار عملية السلوك وما دامت هذه النتيجة هى بعينها منتج للإرادة القوية — صعب علينا أن

نفرق بين الثبات والإرادة وقد عملت محاولات لقياس القدرة على الثبات، وذلك باختبارات مختلفة نذكر منها للقارئ التجربة الآتية :

أولا – اختيار حرف الـ س «s» المقلوبة باللغة الإنجليزية . يطلب من الشخص العمل بهمة عظيمة طيلة الوقت ، وأن يكتب ما يطلب منه بشكل واضح على النمط الآتى :

(ا) كرر كتابة الحرف « s » لمدة ٣٠ ثانية ثم استرح لمدة دقيقة أواثنتين.

(ب) كرر كتابة الحرف«s»مقلوبة لمدة ثلاثين ثانية أخرى ثم استرح مدة .

(جـ) كرر التجربتين الأوليين لمدة دقيقتين .

(د) كرر كتابة الحرف « s » مرة معدولا ومرة مقلوباً بأسرع ما يمكن لمدة دقيقتين .

ويمكن قياس قدرة الفرد على الثبات ، وذلك بطرح عدد الحروف التى كتبها فى الدقيقتين الثانيتين من عدد الحروف التى كتبها فى الدقيقتين الأوليين ، ومما لا شك فيه أن الفرق بين الحالتين سيكون عظيماً لدى الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على المثابرة .

تلك هى الطريقة التى يمكن أن نقيس بها القدرة على المثابرة فى الأعمال الحركية ، على أن التجارب التى أجريت أثبتت أن أولئك الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على الثبات فى ميدان الأعمال الحركية يمتازون بها أيضاً فى مثلهم العليا ، وفى إحساساتهم ، وفى انفعالاتهم، وفى أهدافهم أى فى جميع نواحى حياتهم العقلية.وقد قيست قدرة الفرد على الثبات فى الأعمال غير الحركية وذلك بالالتجاء ، إلى الإجابة على أسئلة معينة . ويجيب ذوو الثبات العالى على أسئلة « لانكس » Lankes الآتية بالإيجاب :

١ – عند سماعك إحدى النغمات الموسيقية . هل تتردد هذه النغمة فى عقلك مرة بعد أخرى ؟

٢ – إذا سافرت بالقطار أو بالقارب فهل تشعر بإحساس هذا السفر بعد انتهاء الرحلة ؟

٣ – إذا بدأت يومك بما يضايقك فهل تبقى حالتك المزاجية سيئة سحابة هذا اليوم ؟

٤ — إذا شغلك عمل من الأعمال فهل يبعدك هذا العمل عن كل مايحيط بك؟
على أنه لا يمكننا أن نحصل على إجابات صادقة لهذه الأسئلة من الأطفال . ولكن المدرسين يتمكنون من دراسة مزاج الأطفال عن طريق مراعاتهم لمثل هذه الاتجاهات التى تبلورت فى الأسئلة .

اختبارات الأمزجة :

قد عملت عدة اختبارات لقياس الأمزجة ولا زالت التجارب الأخرى سائرة فى طريقها إلى النهاية . وبعض اختبارات الأمزجة كان مكوناً من «تداعى الكلمات» ففى اختبارات الشطب « لبرسى » Pressey-cross-out test يعطى للفرد عدة قوائم لكلمات . ويطلب منه فى إحدى هذه القوائم أن يشطب الكلمات ذات الارتباطات غير السارة ، ويطلب منه فى قائمة ثانية أن يشطب الكلمات التى تسبب له الشعور بالعار أو بالخوف . وبدل مجموع الكلمات المشطوبة على مقدار استعداد الفرد الذى نختبره للتعبير عن انفعالاته . كما أننا نعرف من الكلمات المشطوبة هل هذا الفرد شخص عادى أو غير عادى .

أما اختبارات « دونى » للإرادة فبنية على فكرة أساسية وهى « أن أمزجة الفرد تعبر عن نفسها فى أى لحظة من اللحظات » . فحركات اليد فى الكتابة تعطينا فكرة واضحة عن مزاج الفرد فهو إما سريع أو سهل ، ميال للهجوم أو للثبات . وتظهر هذه الصفات فى قدرة الفرد على تنويع الكتابة حسب التوجيهات ، وفى قدرة الفرد على الاستمرار على الرغم من تداخل الغير ، وفى قدرته على التقليد .

على أن عماد الكثير من الأبحاث الخاصة بالأمزجة لازال مؤسساً على الملاحظة أكثر من أى شىء آخر : ويمكن القيام بالملاحظة أثناء الاختبار الشخصى أو فى فترة طويلة من الزمن . ولابد فى كلتا الحالتين من أن يقوم بالملاحظة أكثر من فرد واحد . ويجب أن تخضع الملاحظة لعنصر التقنين . فيجب أن نعد مبدئيا قائمة بالصفات التى يمكن ملاحظتها ثم يجب دراسة كل صفة بعد ذلك دراسة تفصيلية .

أما عن قياس الآمزجة فى الفصل فليس لدينا فى الوقت الحاضر اختبارات

حقيقية ذات فائدة عملية للمدرسين فى المدرسة ، على أن دراسة المعلم لأعمال التلاميذ قد تتيح له فرصة دراسة الاختلافات بينهم . فمثلا يمكن ملاحظة طريقة التلاميذ فى الحركة والعمل خلال ألعابهم وتمريناتهم الرياضية ، ويمكن دراسة مهاراتهم اليدوية خلال الكتابة . وفى دروس الأشغال يمكننا أن نقف على اتجاهاتهم العقلية إزاء النجاح والفشل ، كما يمكننا أن ندرس فيها مدى استعدادهم للعمل أو الابتعاد عنه . وفى ميدان الألعاب يمكننا دراسة الأطفال فى مواقفهم الطبيعية . وفى حفلاتهم الموسيقية يمكننا دراسة كيفية تصرفهم نحو الظروف غير العادية . وسوف نستفيد من هذه الدراسات المتشعبة لمعرفة مزاج أطفالنا فى المدرسة. وعلينا أن نتمم ممثل هذه الدراسة بمحاولة الإجابة على الأسئلة الآتية ، فقد نتوصل منها جميعاً إلى دراسة مزاج التلميذ .

١ — هل يعبر عن انفعالاته بصراحة وبسرعة ؟

٢ — هل يميل للسيطرة أو للخضوع ؟

٣ — هل التلميذ اجتماعى نشط أو ينتظر كى يتقدمه غيره ؟

٤ — هل روحه الاجتماعية مع الجميع أو مع المقربين منه فقط ؟

٥ — هل هو مندفع أو حذر ؟

٦ — هل هو متغير فى ميوله أو ثابت ؟

٧ — هل هو ثابت أو متقلب ؟

ولقد اهتم المدرسون وعلماء النفس قديماً بالاختلافات العقلية اهتماماً كبيراً وليس ذلك بغريب ؛ لأن الاختلافات العقلية لا يمكن تجاهلها لتأثيرها المباشر فى نتائج الأعمال مهما كان نوعها . زد على ذلك أن الاختلافات العقلية كمية وقابلة للقياس ، وذلك بعكس اختلافات الأمزجة التى يصعب تحديدها ودراستها ونحن لا نحتم على المدرسين أن يدرسوا مزاج كل تلميذ دراسة سيكولوجية تفصيلية وإنما هدفنا من ذلك إذكاء الإحساس باختلاف الأفراد فى الفصل . فيجب علينا أن نحترم شخصية كل تلميذ وأن نعامل كل فرد منهم على حدة .

ثانياً ـ الاختلافات العقلية

إن ملاحظة مجموعةمن التلاميذ فى فصل من الفصول بضع دقائق كفيلة بأن تعطينا صورة واضحة عن الاختلافات الجسمية بين طلبة هذا الفصل . وإذا قمنا بعملية التدريس للفصل بضع دقائق أمكننا الكشف عن الكثير من الاختلافات العقلية بين الأفراد . فبعض التلاميذ استفاد أكثر من غيره من التجارب التى مر بها ، والبعض الآخر أقوى ذاكرة من غيره ، والبعض الثالث أكثر ذكاء وقدرة على فهم الحقائق والتقاط الأفكار بسرعة ، وقد أدرك المدرسون مثل هذه الحقائق . على أن فائدتها لم تتضح إلا بعد أن استطاع علماء النفس قياس الاختلافات العقلية بين فرد وآخر .

ولا يمكننا ملاحظة الاختلافات العقلية بين فرد وآخر عند الميلاد ، إذ ليس لدينا وسيلة لقياس قدراتهم العقلية ، حتى يبدءوا فى التعليم . وعندئذ يمكن قياس تلك القدرات . ولا يمكننا قياس القدرة على التعلم إلا بنتائجها . على أنه قد عملت محاولات عديدة لقياسها ، وقد حاول بعض البحاثين أن يحدوا العلاقة بين الذكاء وحجم الجمجمة وشكلها . وكان عند البعض الآخر اعتقاد جازم بأن تعبيرات الوجه خير دليل على الذكاء . ولكن عند وضع هذه الاعتبارات للاختبار العلمى الدقيق وجد أنها جميعها خاطئة وعديمة الجدوى . وجميع طرقنا الحديثة التى نقيس بها الذكاء لا تخرج عن اختبارات متعددة الأشكال : فإذا أردنا قياس قدرة الطفل على التذكر نعطيه قدراً من المعلومات يحفظه ثم نقيس هذا القدر ، وإذا أردنا معرفة قدرته على التفكير نضع أمامه عدة مشاكل ثم نطالبه بحلها ، وإذا أعطينا طفلين اختباراً واحداً فإننا نستطيع معرفة أيهما كان أقدر من الآخر ساعة اجراء هذا الاختبار . وإذا كان أحد الطفلين فى سن العاشرة والثانى فى سن الرابعة عشرة لم يكن للنتيجة التى وصلنا إليها أية قيمة . وحتى إذا تساوى الطفلان فى السن فإننا لا يمكننا أن نعرف بأى وسيلة مضبوطة ــ مدى الاختلاف الذى يكشف عنه هذا الامتحان . ولذلك لا بد من أن يكون هناك مستوى نستخدمه فى القياس .

ويمكن معرفة هذا المستوى بقياس قدرة عدد كبير من الأطفال فى سن واحدة . ولقد استطاع مثلا أن يعرف مستويات النمو لأطفال أعمارهم أربع ،

وست ، واثنتا عشرة ، وثمانى عشرة ، وأربع وعشرون ، وست وثلاثون ، وثمان وأربعون ، وستون شهراً . وبملاحظة سلوك الطفل من الأطفال فى أكثر من ناحية واحدة (خصائصه الحركية — لغته — عاداته الشخصية والاجتماعية) وبمقارنته بالمستوى الذى يمكن للأطفال المخالفين له فى عمله أمكننا معرفة قدرة الطفل . فنقول إنه إما فوق المستوى أو دون ذلك المستوى .

ومن أوائل من حاولوا قياس الذكاء ألفرد بينيه Alfred Binet الذى نشر أول مقياس له للذكاء سنة ١٩٠٨ ومنذ ذلك اليوم اهتم علماء النفس فى جميع أنحاء العالم بهذا الموضوع . ولقد كان « بينيه » أول من ابتدع مقياساً لقياس قدرة الفرد على التعلم . وكان هدفه البحث عن الأطفال ضعاف العقول ، فعمل على الكشف عن أعمال الحياة اليومية التى يتمكن كل طفل عادى من القيام بها . وبدأ يبحث عن المستوى الذى يمكن أن يصل إليه الطفل العادى فى سن الثالثة أو الرابعة وهكذا . فكان يقوم بعمل اختبار فردى وشفوى لأكبر عدد ممكن من الأطفال فى جميع الأعمار ، وكان يبحث عن النسبة المئوية للأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة فى كل عمر من الأعمار ، وكان Binet يبحث عن العمر الذى أجاب ٦٠٪ إلى ٧٠٪ من أطفاله على سؤاله وعندئذ يعتبر السؤال مناسباً للسن . وبهذه الطريقة تمكن من أن يعمل مجموعات من الأسئلة ، كل مجموعة مكونة من خمسة لكل سن من الثالثة إلى الرابعة عشرة . ولقد ترجمت هذه الاختبارات واستخدمت على يد ترمان فى أمريكا وعلى يد Burt فى إنجلترا .

بدأ « بينيه » يبحث عن المشكلة : هل التأخر المدرسى لبعض الأطفال وعجزهم عن اللحاق بأقرانهم يرجع إلى نقص عقلى ، أو إلى ظروف بيئة مضطربة كتكرار نقل الطفل من مدرسة إلى أخرى ؟ لقد بدأ « بينيه » بحثه بافتراض أن لكل طفل قدراً معيناً من الذكاء يساعده على السير فى حياته فى سنى التكوين حتى وإن لم يتعلم : فمثلا هناك وقت معين يعرف فيه الطفل أن له عينين وأذنين وأنفاً ، وهناك وقت آخر يعرف فيه أسماء وترتيب أيام الأسبوع ، ثم يتسنى له أن يعى معلومات من نوع خاص . ووقت نستطيع أن يستخلص فيه النتائج من المقدمات . ووقت يستطيع فيه أن يميز بين الأكاذيب والمتناقضات . وهكذا . ولقد أجرى « بينيه » اختباراً على عدد من الأطفال الباريسيين ليتوصل إلى معرفة

معلومات الطفل التى ترجع إلى قدرته فى السنوات الأولى ، وتمكن من أن يعمل مقياساً يعرف به « العمر العقلى » لأى طفل يقوم باختياره . فمثلا إذا نجح طفل عمره عشر سنوات فى اختبار أعد لذلك السن فيكون عمره العقلى مطابقاً لعمره الزمنى . ولكنه إذا فشل ولم يصل فى نجاحه إلا إلى اختبارات سن الثامنة فيقدر عمره بثمانى سنوات أى أن عمره العقلى ينقص عن العمر الزمنى بسنتين ، وعد بذلك متأخراً . على أن معرفة درجة التأخر العقلى هى التى تحتم علينا ضرورة عزل هذا الطفل عن أقرانه من نفس السن ونقله إلى مدرسة أخرى خاصة به .

ومنذ أن بدأ « بينيه » أبحاثه فى اختبارات الذكاء حتى اليوم خضعت هذه المقاييس لتطور عظيم ، ولم يقتصر الغرض منها على اكتشاف ما رمت إليه فى البداية من معرفة مقدار ضعف عقل الطفل : فهى تستخدم الآن فى تشخيص القدرة العقلية فى جميع درجاتها ولمختلف الإهداف . وليس هناك من شك مطلقاً فى أن كل هذه الأبحاث اتخذت من فكرة « بينيه » الأولى أساساً تطورت منه ، فأصبحنا اليوم وفى إمكاننا قياس قدرة الإنسان الفطرية . فالطفل الذى يمكنه قراءة كتب شكسبير أو الذى يمكنه أن يحل معادلة من الدرجة الرابعة لا بد أن يكون ذا مقدرة خاصة تمكنه من معرفة هذه الإشياء ، وإلا لما أمكنه أن يتعلمها. وكل ما يهمنا هو أن تمكننا هذه الاختبارات من قياس قدرة الطفل العامة قبل أن تتناوله يد المدرس .

ولقد عظمت قيمة هذه الاختبارات العقلية لا سيما فى أثناء الحرب الكبرى من سنة ١٩١٤ ــ سنة ١٩١٨ حيث طبقت على ما يقرب من مليون ونصف من المجندين للجيش الأمريكى . وكان الغرض من تطبيقها هواختبار ذوى القدرة العقلية الممتازة حتى يمكن تعيينهم فى المهن الهامة ، أما من كانوا دون هؤلاء فى الذكاء فقد وكلت إليهم مهن أقل قيمة . حتى لا يكونوا سبباً فى إلحاق الضرر بزملائهم . زد على ذلك أنهم رموا من وراء هذه الاختبارات إلى انسجام أفراد الفرقة من الناحية العقلية : مثل وحدات المدفعية التى يجب أن يعمل أفرادها متعاونين . وكان على كل مجند أن يجيب على ٢١٢ سؤالا ؛ إما با لحذف أو الشطب أو بالتأشير تحت الإجابة الصحيحة فى مدة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة . وبذلك يمكن تطبيق هذا الاختبار على ٥٠٠ شخص مرة واحدة .

على أن صحة تقديرات هذه الاختبارات العقلية أمكن مقارنتها فى آلاف الحالات بتقديرات جماعة الضباط الذين رأسوا هؤلاء الجنود ، فوجد أن هناك تطابقاً تاما بين التقديرين . وبذلك تحققت تنبؤات السيكولوجيين الذين قاموا بها فى أقل من خمسين دقيقة . وكان نجاح التجربة عظيماً .

وقد يضيق المقام فى هذا الكتاب عن أن ندلى للقارئ بتفصيل واف عن اختبارات الذكاء فقد أصبح لها مجال مستقل بذاته حتى كادت تصبح علماً قائماً بذاته . ولم يبق علينا بعد هذا أكثر من أن نشير إلى مبدأين هامين .

أولهما : يدور حول الطريقة التى يمكن أن يجرى بها هذا الاختبار . وقد كان « بينيه » يطبق هذه الاختبارات على الأطفال ، كل طفل على حدة ، ولا زالت هذه الطريقة الفردية أحسن طريقة لقياس ذكاء الأطفال بوجه عام ، ولا سيما إذا كانوا دون العاشرة . على أن أظهر عيوبها هو طول ما تحتاج إليه من زمن لتطبيقها . ولذلك لجأ علماء النفس إلى الاختبارات الجمعية ، وبها يمكن اختبار عدد كبير من الأطفال فى زمن معقول . وهذه هى نفس الطريقة التى اتبعت فى الجيش الأمريكى والتى لا زالت تتبع فى انتقاء الموظفين .

وثانيهما : خاص بكيفية استخلاص نتائج هذه الاختبارات . ونحن لا زلنا نتبع طريقة « بينيه » التى تتخلص فيما يأتى : إذا نجح طفل ما (مهما كان عمره الزمنى) فى اختبار لأطفال متوسط سنهم خمس سنوات أو ثمان ، أو إحدى عشرة سنة — قيل : إن عمر هذا الطفل العقلى هو خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة ؛ ولكن الباحث لا يقف عند هذا الحد فهو يتقدم لقسمة عمر الطفل العقلى على عمره الزمنى ليستخلص من ذلك النسبة العقلية Mental Ratio . وبضرب النسبة العقلية فى ١٠٠ نصل إلى معامل الذكاء Intelligence Quotient وعلى ذلك فمعامل الذكاء لطفل عمره الزمنى ١٠ سنوات بينما عمره العقلى سبع سنوات هو $\frac{٧}{١٠}$ × ١٠٠ = ٧٠ . وإذا كان العمر العقلى ١٣ سنة يصبح معامل الذكاء ١٣٠ .

وقد حدثت مناقشات كثيرة بين علماء النفس فيما إذا كان هناك ذكاء عام ، أو عدد كبير من القدرات الخاصة . ويمكن إرجاع هذه المشكلة إلى سنة ١٩٠٤ عند ما نشر سبيرمان أبحاثا فى هذا الموضوع وضح فيها رأيه ونظريته ، وانتقد آراء غيره من العلماء . وقد لاحظ سبيرمان أن النظريات الخاصة بالقدرة

الإدراكية لا تخرج عن ثلاث هى :

١ – النظرية الأحادية Monarchic

٢ – النظرية الطائفية Oligarchic

٣ – النظرية الفوضوية Anarchic

فالنظرية الشائعة التى ترى أن لكل فرد قدرة خاصة من الذكاء هى النظرية الأحادية ، وذلك لأن الذكاء فى هذه الحالة ينظر إليه كأنه قوة واحدة تتحكم فى تعيين مدى قدرة الإنسان على القيام بأى عمل عقلى . ومن الناحية البيولوجية الذكاء هو القدرة التى تمكن الفرد من أن يشكل نفسه أو يلائم بين نفسه وبين ظروف البيئة المحيطة . وقد اعترف المجربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه. ونقطة الضعف التى تؤخذ عليهم أنهم فشلوا فى تعريفه تعريفاً تاما .

أما النظرية الطائفية – الأوليجاركية – فهى تلك التى تسلم بأن عقل الإنسان ليس مكوناً من ملكة واحدة مسيطرة ، ولكنه مكون من قدرات أو ملكات متعددة لا يتصل بعضها ببعض[١] . ويجوز جدا أن تكون إحدى هذه القدرات قوية وبقيتها ضعيفة أو متوسطة : فهذا شخص من الأشخاص قد يكون قويا جداً فى اللغات ، ولكنه لا ينجح كثيراً فى الرياضيات . وهذا الرأى له نصيب كبير من الصحة ، فقد لوحظ أن القدرات الفنية أو الموسيقية قلما تجتمع أو تتصل بغيرها من القدرات الأخرى كالرياضة مثلا .

أما النظرية الأناركية أو الفوضوية فى أوضح صورها فيمكن أن نلخصها فى عبارة ثورنديك وهى « أن العقل عبارة عن عدد من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض » وبناء على هذه النظرية إذا تمكن لشخص من الأشخاص القيام بعمل نتيجة لوجود ملكة خاصة تلائم هذا النوع من الأعمال ، فليس هناك أى دليل مطلقاً على أنه يستطيع أن يقوم بأعمال أخرى . ولكن أبحاث « معاملات الارتباط » التى قام بها الباحثون منذ وضع ثورنديك نظريته إلى يومنا هذا ، قد أثبتت أن هذه النظرية واهية الأساس . ولقد أصبح من الثابت قطعاً أن العقل يحتوى على عدد لا حصر له من القدرات ، وهذه القدرات متداخل بعضها فى بعض ومترابط ترابطاً يختلف ما بين قدرة وأخرى . وإذا سلمنا بهذا

---

(١) E.L. Thorndike : Educational Psychology. p. 39.

نكون قد سلمنا بنظرية سبيرمان التى نلخصها فيما يأتى :

إن كل عملية يقوم بها العقل يمكن اعتبارها نتيجة عاملين هامين ، هما عامل عام يشترك بين جميع العمليات العقلية ، وهو ثابت دائماً بالنسبة للفرد الواحد . ويطلق على هذا العامل اسم «العامل العام » "G." Factor ، وعامل آخر هو عامل نوعى خاص بكل عملية بذاتها . ويطلق عليه اسم « العامل النوعى » "S."Factor وهذا العامل يختلف من عملية لعملية فى الفرد الواحد بحسب نوع العملية .

وقد أضاف سبيرمان إلى هذين العاملين المذكورين عاملا ثالثاً سماه العامل الطائفى "group factor" . وهو عامل وسط بين العاملين الأصليين . وذلك كالعامل الطائفى المشترك بين جميع القدرات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة . ولتوضيح ذلك نقول إن قدرة التلميذ على جمع عددين مثلا تتوقف على ثلاثة عوامل : (١) العامل العام وهو الذى يشترك فى جميع العمليات العقلية ، و (٢) العامل الطائفى الذى يؤثر فى مختلف العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب إلخ . دون غيرها من العمليات كاللغوية والفنية ، و (٣) العامل النوعى الخاص بتلك العملية بعينها . ولذلك يطلق على نظرية سبيرمان هذه « نظرية العوامل الثلاثة » .

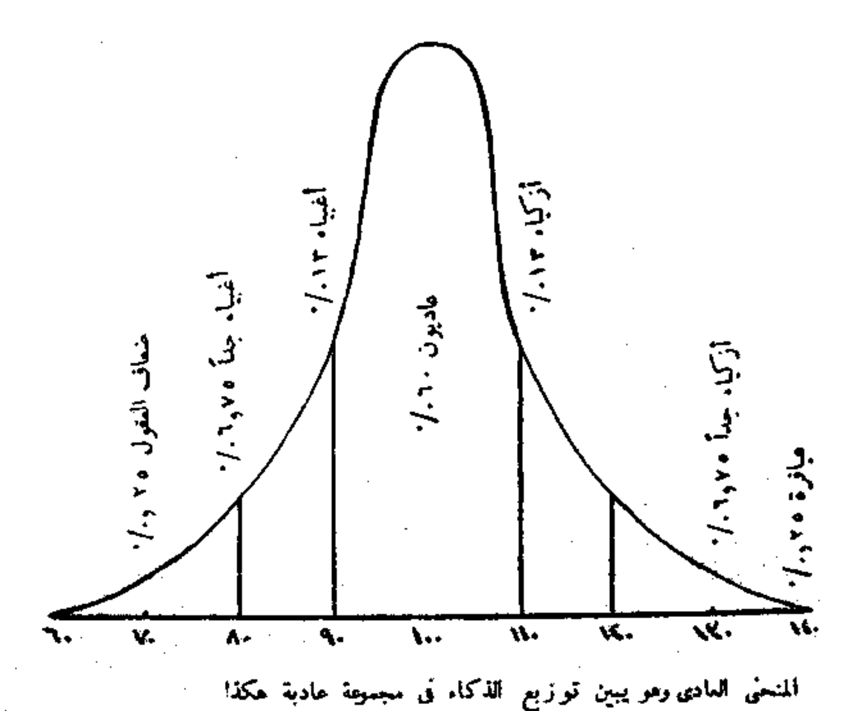
ومن هذه الدراسات التجريبية تتبين لنا أهمية قياس القوى المختلفة للفرد ؛ عقلية كانت أو مزاجية . ونحن نستطيع بمعرفة نتائج الاختبارات العقلية والمزاجية تقدير ما عند الفرد من استعداد ومواهب تهيئة للقيام بعمل من الأعمال مما يناسبه.

وقد استخدمت هذه الاختبارات فى توجيه الشبان توجيهاً مهنيا ، سواء أكان ذلك فى أثناء دراستهم الثانوية ، أو بعد إتمام الدراسة . وصار التوجيه المهنى Vocational guidance مادة أساسية ، لها خبراؤها . وقد عنيت بها أمريكا وإنجلترا وغيرهما من دول القارة الأوربية ، وصار يعتمد عليها فى توجيه الفرد إلى المهنة التى يصلح لها ، وفى اختيار الفرد الصالح لمهنة بذاتها . ولا يخفى أن هذه المادة تعتمد كل الاعتماد على نتائج الفروق الفردية .

ومن مقياس ذكاء مجموعات كثيرة من الأفراد ، وإحصاء نسبة الذكاء المشتركة بين أفرادها ، تبين أنه يمكن توزيع النتائج على منحنى بيانى يكاد يشبه شكل الجرس ويعرف هذا المنحنى باسم منحنى التوزيع العادى .

وإذاترجمناهذا المنحنى بالأرقام وجدنا أن :

١ – ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ممتازون فى ذكائهم .
٢ – ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة جيدون فى ذكائهم .
٣ – ما يقرب من ٤٠ ٪ من المجموعة متوسطو الذكاء .
٤ – ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة أقل من المتوسط فى ذكائهم .
٥ – ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ذوو ذكاء منحط .



المنحنى العادى وهو يبين توزيع الذكاء فى مجموعة عادية هكذا!

إذا كانت نسبة الذكاء أقل من ٧٠ كان الشخص ضعيف العقل
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٧٠ إلى ٨٠ كان غبياً جداً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٨٠ إلى ٩٠ كان غبياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٩٠ إلى ١١٠ كان عادياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ١١٠ إلى ١٢٠ كان ذكياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ١٢٠ إلى ١٤٠ كان ذكياً جداً
وإذا كانت نسبة الذكاء فوق ١٤٠ كان عبقرياً

وقد أجريت تجارب لمعرفة توزيع الذكاء فى مدرسة ابتدائية تعداد تلاميذها ٥٠٠ تلميذ فى حى من أحياء الطبقة المتوسطة بلندن ، وبعد الحصول على نسبة الذكاء لكل طفل وجد أنها تتراوح بين ٧٠ ، ١٣٠ وأن هذا الفرق تدريجى ، وأن عدداً كبيراً من الأطفال كانت نسبة ذكائهم حوالى ١٠٠ ، وأن عدد الأفراد ذوى الذكاء العالى ، وعدد الأفراد ذوى الذكاء المنحط ، كان قليلا جدا .

على أن الحقائق التى كشفت عنها اختبارات الذكاء ذات أهمية عظمى للمدرس . إذ ترتب عليها ضرورة أن يتذكر أنه ليس هناك حد فاصل بين نوع من الأطفال وبين نوع آخر مخالف له ، وبينت أن على المدرس مراعاة الفروق الفردية بين طفل وآخر . وهنا يجب أن نقف لنفرق بين أمرين هامين هما التعليم الفردى والعمل الفردى . فنحن نلجأ إلى التعليم الفردى مع ضعاف العقول ومع الأغبياء . أما الأذكياء الذين يتمكنون من تعليم أنفسهم بأنفسهم فهؤلاء هم المحتاجون للعمل الفردى .

الفروق بين الجنسين :

لقد نادى عدد كبير من الباحثين والمربين بضرورة مراعاة التفرقة بين الفتى والفتاة فى دور العلم . وهم يبنون دعوتهم هذه على ما بين الاثنين من اختلافات . ولعل أكبر المنادين بهذا الرأى هو الدكتور « ستانلى هول » فقد خصص جزءاً كبيراً من كتابه « المراهقة والشباب » لإظهار الفروق الجسمية والعقلية المختلفة بين الجنسين . ثم كتب عن ضرورة التفرقة بينهما فى التربية فى هذا الطور . وسنحاول أن نتناول هذه الفروق بالعرض لنرى بعض مظاهر الاختلاف بينهما ، ولنرى أيضاً إلى أى حد يؤثر هذا الاختلاف فى التفرقة بينهما فى التربية والتعليم .

الفروق الجسمية بين الجنسين :

يمكننا أن نلخص الفروق الجسمية بين الجنسين فى الأمور الآتية :

أولا : أن البنات فى الغالب أقل فى القوة البدنية من البنين .

ثانياً : أن أعصابهن أكثر تأثراً وأسرع توتراً من الذكور ، ولذا فإنهن أكثر تعرضاً للتعب والإجهاد العصبى .

ثالثاً : قلة مادة الهيموجلوبين فى دمهن جعلتهن أكثر تعرضاً للأنيميا بعد البلوغ .

هذا وقد يظن البعض أن لتلك الفروق الجسمية أثراً كبيراً فى الحياة المدرسية أو فى تحديد مناهج الدراسة ، وغير ذلك ، وقد غالى البعض فى ذلك فقال : إن هذا التفوق الجسمى عند الرجل وهذا الضعف الظاهر فى جسم المرأة لم يوجد عبثاً ، بل إن وظيفة كل منهما فى المجتمع هى التى أملت على جسميهما شكله وتكوينه وقوته وضعفه . فهو ليس بالخلاف الناتج من تأثير الأنظمة الاجتماعية ، حتى نستطيع تغييره بتغيير الأنظمة ، بل هو خلاف بيولوجى . على أننا نترك للقارئ الحكم على هذا الرأى ومدى ما فيه من صحة . وعقيدتنا أن الفروق الجسمية ليست بالعامل الأساسى الذى يحدد تربية البنت مختلفة عن منهج الولد . لأن هذه الفروق قليلة — حتى بداية مرحلة المراهقة — لا تستوجب اختلاف تعليم البنت ، بل يمكن أن يتساوى الجميع فى نظم الدراسة وفى البرامج وفى السنين الدراسية ، ومقدار العمل اليومى ، ومقدار الزمن المخصص للدرس الواحد . وهذه هى فترة التعليم الابتدائى. أما فى دور المراهقة وهو الدور الذى فيه يعترى البنت الكثير من الضعف ، والوهن الجثمانى فيصبح من المتعذر عليها أن تتحمل الجهود التى يتحملها الولد . ولذلك يرى البعض أن يخفف عنها العمل بعض الشىء ، وأن تزداد فترة الدراسة الثانوية سنة للبنت عن الولد . وبعد انتهاء تلك الفترة يمكن الجمع بينهما فى التعليم العالى .

الفروق العقلية :

يعتقد « ثورنديك » أن الاختلافات العقلية بين البنت والبنت ، وبين الابن والابن أكثر من الاختلافات بين الابن والبنت . فالاختلافات العقلية بين البنين وبين البنات أمر قليل الأهمية . ولقد أثبتت اختبارات الذكاء صحة هذا الرأى . ففروق الذكاء واضحة بين أفراد الجنس الواحد ، فنجد بين الذكور النوابغ

الذين يزيد معامل ذكائهم عن ١٤٠ والمعتوهين الذين يصل ذكاؤهم إلى ما يقرب من ٥٠ أما الإناث فيتراوحن فى ذكائهن ١٢٠ ، ٧٠ . ويقول الدكتور بيرت تلخيصاً لنتائج أبحاثه : « إن الفروق بين الجنسين من حيث الذكاء طفيفة جدا أثناء سنى الدراسة ولم يظهر البحث حتى الآن أيه فروق بينهما فى المدارس التى يختلطان فيها فى حجر الدراسة ، حيث يعلمهما معلم واحد وفقاً لمنهاج واحد » .

وقد أجريت تجارب على تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية بإنجلترا للموازنة بين البنين والبنات ، من حيث تحصيل مواد الدراسة المختلفة . وتمتاز مثل هذه الاختبارات عن الامتحانات العادية بدقتها وإمكان الاعتماد عليها . ولنلخص نتائج تلك الاختبارات ونضيف إليها مشاهدات المدرسين ، والمدرسات فى المدارس المختلطة .

أولا : الدراسات الكلاسيكية : أظهر البنون تقدماً عظيماً على البنات . ولعل السبب فى هذا راجع إلى التقاليد التى قضت بقلة العناية بمثل هذه الدراسات فى مدارس البنات ، وكذلك لقلة المدرسين المتخصصين بها .

ثانياً : اللغات الحديثة : أظهر البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار ، وخاصة فى الدراسات الشفوية . وربما كان سبب ذلك راجعاً إلى إرهاف حاسة السمع عند البنات وإلى القدرة على التقليد التى يتصفن بها .

ثالثاً : الرياضة : هنا نجد أن البنات أقل من البنين ، وخاصة فى الحساب. ولعل السبب فى هذا راجع إلى التقاليد التى قضت على الذكر طيلة العصور التاريخية أن يهتم بحساب الأرقام ، لأهميتها له فى الحياة .

رابعاً : العلوم : يتفوق البنون على البنات فى الطبيعة والكيميا والميكانيكا ، إذ أنها تستدعى عمقاً فى الرياضة . أما فى علم الحياة فنجد أن تفوق البنات ظاهر . وذلك راجع لشدة القدرة على الملاحظة عندهن .

خامساً : الموسيقى : نظراً لزيادة العناية بالموسيقى فى مدارس البنات عنها فى مدارس البنين توهم البعض أن البنات أمهر من البنين فى هذا الفن . وإن كانت الآراء العلمية فى الواقع تميل إلى التسوية بين الجنسين ، ونحن نجد أن البنين بعد سن الثانية عشرة أكثر قدرة على ابتكار على النغمات الموسيقية . وربما كان ذلك

راجعاً إلى نزعتهم الإنشائية . غير أنه بعد سن السادسة عشرة يبدو أن البنات أكثر مهارة من البنين فى استخدام بعض الآلات الموسيقية كما هى الحال فى العزف على البيانو .

سادساً : الألعاب الرياضية : لا يبدو الفرق بين البنين والبنات عظيماً وإن كان البنون أقدر من البنات على ممارسة الألعاب الرياضية المجهدة ككرة القدم، والسلة ، والملاكمة ، والمصارعة أما فيما عدا ذلك فنجد أنهما متساويان ، كما هى الحال فى التنس وفى الألعاب السويدية . أما فى حمل الأثقال وألعاب القوى الأخرى كقذف الرمح والجلة فلا نصيب للبنات منها وبخاصة فى مصر.

سابعاً : الجمعيات المدرسية : أثبتت الملاحظات التى قام بها بعض الباحثين أن البنات أكثر ميلا من البنين للجمعيات الموسيقية والأدبية والفنية ، فى حين يميل البنون إلى الجمعيات الجغرافية والتاريخية كجمعيات التصوير والرحلات وجمعيات النماذج الجيولوجية .

أهمية مراعاة الفروق الفردية فى التربية والتعليم :

نتبين مما تقدم أن الاختلافات الفردية تعلن عن نفسها فى ثلاث نواح : فسيولوجية ومزاجية وعقلية . وهى اختلافات نسبية . وتبدو الاختلافات المزاجية مرتبطة بالاختلافات الفسيولوجية ، ولو أن الاختلافات العقلية كما كشفت عنها اختبارات الذكاء لا تخلو بتاتاً من العامل المزاجى. وجدير بنا معشر المدرسين أن نزن فردية كل تلميذ على حدة ، وأن نقدرها القدر المناسب لها ، وأن نوجهها التوجيه الصحيح . وقد عبر عن هذه النزعة الأستاذ « بلارد » Ballard[1] إذ قال : « لقد عرفت محاسن مراعاة الفروق الفردية وأهمية التعلم الفردى بتجربة غير مقصودة من زمن بعيد . وأرانى مضطراً إلى ذكر التجربة بحذافيرها ، لا لأنها الفريدة من نوعها بل لأنها تعتبر نموذجاً مثاليا : فقد كلف أحد المدرسين المتخرجين حديثاً من معاهد التربية ، أن يقوم بالتدريس للسنة الثالثة فى مدرسة من مدارس الأحياء الفقيرة بشرقى لندن ، وكان لزاماً على هذا المدرس أن يقدم

(١) Ballard : The Changing School, p. 187.

إلى ناظر المدرسة قبل ظهر كل يوم جمعة سجلا يتضمن سير العمل والمواظبة والسلوك ودرجات التلاميذ ، ولم يكن لديه من الوقت ما يسمح له بتأدية هذا العمل ؛ فكان يقوم به فى دروس الجغرافيا . وكان هذا المدرس يقوم بتدريس درسين فى الأسبوع فى هذه المادة لهذا الفصل . وكان يبذل جهداً جباراً فى تدريس الدرس الأول من هذين الدرسين متبعاً الطريقة التقليدية – طريقة التلقين والشرح والكتابة والإيضاح بالخرائط – تلك الطريقة التى يقف فيها المدرس موقفاً إيجابيا ، بينما يقف التلميذ موقفاً سلبيا . أما درس الجغرافيا الثانى فقد استغله المدرس فى إعداد السجلات التى كان يطلبها منه ناظر المدرسة . وكان يبذل جهده فى أن يشغل تلاميذه كلا بعمل يناسبه . وكان لزاماً على كل منهم أن يبحث فى الكتب ، وفى المذكرات ، وفى الخرائط ، حتى يتم واجبه . ومن الغريب جدا أن هذا المدرس كان لا يعتبر هذا الدرس جديا ، وكان دائماً قلق النفس مضطرب البال ، يشعر بين آونة وأخرى بوخز الضمير ؛ لاعتقاده بأنه كان يضيع على التلاميذ وقتهم فى الدرس الثانى فى دروس الجغرافيا

ولما حان موعد الامتحان كانت النتيجة على عكس ما كان يظن ويتوقع . ومما لا شك فيه أنه كان يتوقع أن يجيب التلاميذ إجابة وافية عن أكثر الأسئلة التى وجهها لهم فى الدروس التى أجهد نفسه فى شرحها . ولكن لشد ما كانت دهشته حين أظهر التلاميذ فى إجاباتهم إلماماً بالحقائق والمعلومات التى بحثوا عنها بأنفسهم . وهكذا فشل درسه الذى كان يعتقده مثلا أعلى للدروس ، ونجح الدرس الذى كان ينظر إليه كشىء يشغلهم ليس إلا .

وأخيراً وبعد مرور اثنى عشر عاماً تكررت له مثل هذه الحادثة ؛ فإنه كان يدرس لفصل يختلف كل تلميذ فيه عن الآخر فى القدرة العقلية : من الذكى النابه إلى الغبى المتأخر ، حتى إنه كان بينهم الذى لا يصلح للدراسة مطلقاً . ولما لم يكن لديه متسع من الوقت يسمح له بالشرح والتطويل اكتفى بأن يطلب إليهم الإجابة عن أسئلة خاصة يبحثونها بأنفسهم . ولشد ما كانت دهشته عند ما لاحظ أن إجابات هؤلاء الأولاد فى الامتحان فى هذا العلم كانت رائعة ومدهشة . فعرف للمرة الثانية أن طريقة « الشرح والطباشير » طريقة غير مجدية ، وأن أحسن طريقة منتجة فى التدريس هى طريقة التعليم الفردى . طريقة

اعتماد كل فرد على نفسه . طريقة تشجيع كل فرد بحسب مواهبه .

وقد اهتمت مدارس التربية الحديثة منذ نشأتها بالطفل ، كما اعتنت بالفروق الفردية بين الاطفال : فهى تعامل التلاميذ معاملة فردية كلاعلى حدة . ولذلك نجد أنها تتخذ من الفرد وحدة للتدريس ، وتعمل على أن تهيئ للطفل الفرصة للتمتع إلى أقصى حد بالنمو الجسمى والعقلى والخلقى . وبهذا تجعل الطفل يحيا حياة سعيدة . ولقد أصبح لهذا المبدأ – تشجيع الفردية – من الأثر فى التقدم التربوى اليوم ما لم يكن له فى أى وقت من الأوقات . ومن بين الحركات التى ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر تلك الحركة التى ارتبطت باسم الدكتورة « مارى منستورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة ؛ فقد راعت الفروق بين الأطفال وألقت مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وقفت من التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى الحدود الممكنة فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه ، فيجب أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وتنشئهم على التعاون فى اللعب وفى الجد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ورشاقة شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منستورى هو أجهزتها التعليمية التى بواسطتها يتعلم الطفل ما هو جدير به أن يتعلمه فى فترة حضانته وطفولته ، مثل : حسن استغلال مقدرته الحركية والتمييز الحسى ، ومبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشدتهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التى فى مقدوره أن يقوم بها ، وينتقد الأطفال أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتصور احترام الذات فى الوقت الذى يحترم فيه الآخرين وأن يكتسب فيه صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين . تلك الصفات التى قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية . هذا وقد يقلع المشاهد عن رجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية ، عندئذ يجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذى تسوده روح الفوضى الذى لا غرض

لها ، وبين الفصل الحديث الذى يشعر أفراده بالسعادة وبالهدوء ، وبمحبة العمل والميل إليه .

وهناك طرق أخرى من نفس هذا النوع ، وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم فى تعليم الأطفال فى سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لها هو طريقة التنقيب Heuristic Method التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج Armstrong » منذ أكثر من عشرين عاماً، فتأثر بها تدريس الكيميا والطبيعة وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى إذا قابلته مشكلة أخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل ، فهى إذن طريقة مؤسسة على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .

لا نريد إسهاباً أكثر من ذلك فى الطرق الحديثة التى اهتمت بمراعاة الفروق الفردية إذ أننا سنرجع إليها بالتفصيل فى مكان آخر من هذا الكتاب . ويكفى أن نقول : إنه كان لهذه الحركات التربوية العظيمة فضل عظيم على التربية والتعليم فى كثير من الدول الأوربية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى الروحى الخطير الذى نتج عن الحرب الأولى الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس وحازت إعجابها . فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر برواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها ، حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولا : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ويجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجاتهم المتعددة .

ثانياً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكن أن نقول : إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى مراعاة الفروق الفردية . ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال ، وقواهم الإبداعية .

مراجع الفصل الثانى

1. Freeman : Idividual Differences.
2. Oliver Wheeler : Creative Education and the Future.
3. Burt : How the Mind Works.
4. Nunn : Education, its Data & First Principles.
5. Ross : Ground work of Educational Psychology.
6. C. Fox : Educational Psychology.
7. Bloor : The Process of Learning.
8. Ballard : Mental Tests.
9. Macrae : Talents & Temperaments.
10. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
11. C. Burt : Mental Differences between Individuals.
12. Thorndike : Educational Psychology.

الفصل الثالث

حاجات الطفل

تبدأ عملية التربية منذ الولادة . وليس الطفل كالعجينة يكيفها المربى كما يشاء ، ولا هو كالورقة البيضاء ينقش عليها ما يريد ، كما كان الرأى على ذلك فى الماضى . لا ، فللطفل غرائز وقوى مختلفة . وهو كائن حى يحتاج لما يحتاج إليه كل كائن حى من الغذاء والحماية حتى يكون نموه كاملا سليماً . ويتميز الطفل بالذكاء والقدرة على التعلم ، وهو منذ الولادة فى تفاعل دائم مع البيئة التى تحيط به ، تلك البيئة التى يحاول كشفها ومعرفة كنهها وقوانينها ، حتى يوائم بينه وبينها ، ومن هذا نشأت حاجته أيضاً إلى المعرفة ، معرفة ما يحيط به وما يؤثر فيه.

ولما كان من واجب المربى أن يعرف حاجات الطفل حتى يقدمها له ، ويهيئ الصالح له منها — ناسب أن نشير إليها هنا ، ونذكر ما يجب عليه إزاءها. وها هى ذى :

١ — الحاجة إلى النمو الجسمى والعقلى : فالنمو الجسمى يتطلب الغذاء الصحى الكافى ، والدفء ، والهواء والشمس ، والمسكن المريح ، والنوم والراحة ، واللعب ولكل طفل حاجات تختلف باختلاف سنه وحالته الصحية . فما يحتاج إليه الطفل — من الغذاء والنوم مثلا — فى السنة الأولى من حياته يختلف عما يحتاج إليه فى سن الخامسة . والطفل عقب المرض يحتاج إلى نوع وقدر من الغذاء غير ما يحتاج إليه فى حال الصحة .

وتظهر حاجة الطفل إلى النمو الجسمى فى غريزة البحث عن الطعام ، وما يلازمها من سلوك .

أما حاجته إلى النمو العقلى فتظهر فى ميله إلى الكشف والتعلم ، وفى غريزة حب الاطلاع ، والحل والتركيب ، ومحاولاته عمل الأشياء بنفسه ، وفى التقليد . وهى حاجة ضرورية للمحافظة على بقائه وخلق التناسق بينه وبين البيئة التى تؤثر فيه .

وواجب المربى إذاً من الناحية الجسمية أن يتأكد من سلامة نمو الطفل ، ومن توافر ما يحتاج إليه لضمان هذه السلامة . ولقد أدركت الأمم الراقية أن المنزل

قد لا يستطيع تقديم الحاجات الجسمية ، فعملت على أن تعوض المدرسة هذا النقص بإمداده بالغذاء الضرورى الكافى له ، وبالعلاج الطبى ، وبالبيئة الصحية ، وتمكينه من الألعاب الرياضية المناسبة .

ومن الخدمات الاجتماعية التى تنظمها الأمم الراقية إرسال زائرات صحيات إلى الأسر الفقيرة لتقديم المساعدة الصحية لها ولا سيما للأطفال . كذلك تقوم بعض الجمعيات الخيرية برعاية الأطفال الذين لا يجدون فى أسرتهم الرعاية الكافية ، فتأخذهم وتضعهم فى ملاجئ صحية لتحميهم من المرض أو أخطار الفقر .

وقد يكون جهل الأم بحاجات الطفل ، الجسمية والعقلية وطريقة إشباعها وكفايتها ، عاملا من عوامل النمو الخاطئ عنده ؛ ولذلك كان من الضرورى تثقيف البنات ثقافة نسوية خاصة بوظيفة الأمومة . وتعنى بعض الأمم بتكوين جمعيات نسوية لنشر ثقافة الأمومة بأنواعها المختلفة بين الزوجات .

وواجب المدرس إزاء حاجات الطفل الجسمية والعقلية أن يتأكد من نصيب الطفل منها فى المنزل ، فإذا لم يكن كافياً فليعوض فى المدرسة . والمدرس الماهر هو الذى يهتم بهذه الناحية من حياة التلميذ ، ويعمل على استكمال ما نقص منها . ومما يبعث على الرضا أن وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية قد شعرت بضرورة سد الحاجات الجسمية عند الأطفال ولا سيما الفقراء منهم ، واتخذت لذلك الوسائل الضرورية .

٢ — الحرية : ويراد بها حرية الطفل أن يعبر عن ميوله وقواه وغرائزه ، بصور التعبير المختلفة ، كالكلام ، واللعب ، والحركة ، والرسم والتصوير ، والتمثيل ، والرقص وغير ذلك من أنواع التعبير . وفى المدرسة فرص لاحصر لها لتشجيع التلميذ على حرية التعبير free self expression . فى حجرة الدراسة ، وفى فناء المدرسة ، وفى الملعب ، وفى العمل ، وفى الرحلات ، وفى الجمعيات وعلى المسرح ، وفى الحفلات — فى كل هذه الفرص يمكن أن يظهر فيها التلميذ مواهبه وقواه الخاصة على سجيتها ، ويكون فيها منشئاً ومبتكراً صادقاً sincere creation وعلى المدرس أن يشجع الطفل على الانبعاث التلقائى ، وأن يخلق له من الظروف ما ينمى فيه حرية التعبير . ولا يمكن أن يكشف الطفل عن حقيقته إلا إذا أحيط بجو من الحرية .

والمدرسة التقليدية تقتل فى نفوس الأطفال هذه الحرية . فهى تقيدهم بموضوع خاص للإنشاء قد لا يميلون إليه ، أو ليس لديهم المعلومات الكافية عنه بينما تمنعهم أن يعبروا عن خبر من الأخبار ، أو قصة من القصص ، أو حادث من الحوادث خبروه بأنفسهم . والمدرسة التقليدية أيضاً تقيد التلميذ فى الرسم والنحت والتصوير بموضوع بذاته هو الذى يعجب الكبار من المدرسين ، وربما لا يثير فى نفوس الأطفال أى ميل أو رغبة . والمدرسة التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت ، والتمثيل والرقص عيباً خلقيا . وهكذا تُكبت فى الطفل ميله إلى التعبير وتقتل نشاطه . فلا عجب إذا نشأ بعد ذلك خاملا ، متردداً ، منكمشاً ، قليل الاعتماد على نفسه ، ليس له رأى مستقل ، أو إنتاج مبتكر .

أما المدرسة الحديثة فتستغل حيوية الطفل فى كل نوع من أنواع النشاط بالمدرسة ، وتتيح له الفرص ليتعلم بنفسه ، ومن محاولاته وأخطائه ، وتهيئ له الجو وتعد الوسائل التى تمكنه من التعبير الحر . ومن أمثلة ذلك مدارس الحضانة ، ورياض الأطفال ، ومدارس منتسورى ، والمدارس النموذجية . وترى التربية الحديثة أن الطفل لا يظهر على حقيقته ، ولا يمكن أن تنمو شخصيته النمو المتكامل الصحيح إذا كبتت قواه وغرائزه .

٣ ــ التوجيه السليم والقيادة الصحيحة : والحرية وحدها عامل مدمر هدام . والطفل فى سنواته الأولى لا يمكن أن يترك وشأنه يعبر بحرية كما يشاء فى مجتمع له مقاييسه الخلقية ، وله نظمه ولوائحه . وليس لدى الطفل من العقل المجرب ، ولا من الخبرة ما يمكنه من اختيار الاتجاه السليم . وإذاً فلا بد من المرشد الموجه الذى لا يكبت ، ولكن يحول هذه الحيوية التى عند الطفل إلى الاتجاه النافع . فغريزة حب الاطلاع مثلا قد تصبح عادة ذميمة إذا وصلت إلى مرحلة التطفل ، وقد تدفع بالطفل إلى قراءة الردىء من الكتب أو المجلات . وبذلك يكون قد أساء استعمال الحرية . أما القيادة فإنها تستفيد من هذه الغريزة فيما يعود على الطفل بالمصلحة . وغريزة الحل والتركيب إذا لم تنظم صارت تخريبياً لا هدف له . وحرية الكلام إذا تركت على عواهنها فقد يتكلم الطفل فيما يعرف وما لا يعرف وقد تكون عنده عادة الثرثرة ، وقد يتخذ منها وسيلة للطعن فى الغير . ومن هذا يتضح لنا أن ما يمنحه الطفل من الحرية يحتاج للتنظيم والتوجيه من المربى ، وأنه لا حقوق من غير واجبات .

وقد تنبهت مدام منتسورى لهذا فجعلت للطفل الحق فى أن يختار من اللعب

ما شاء ، ولكن على شرط ألا يغتصب لعبة غيره ، أو أن يتدخل فى أعماله . وسمحت له أن يعمل ما يشاء على ألا يزعج غيره ، وجعلت من المرشدات مشرفات على هذه الحرية .

والشيء الضرورى فى هذا الإشراف هو ألا يسرف فيه ، فيحول دون تعبير الطفل بحرية عن شعوره وأفكاره ، وألا يهمل لدرجة تجعل الحرية خطراً على الطفل وما يتصل به . والأمر موكول للمدرس الماهر ليعرف مقدار القيادة الضرورية ، ومتى وكيف يقدمها .

٤ — الطمأنينة والأمن من الناحيتين : الجسمية والعقلية . فالطفل محب للمخاطرة ، والاطلاع ، وكشف البيئة التى تحيط به . وهذا كله يتوافر له إذا منح الحرية الكافية . ولكنه لا يستطيع عمل شيء لمجرد شعوره بالحرية ، بل لا بد من ثقته بنفسه ثقة جسمية وعقلية ، ومن شعوره بالأمن من المخاطر التى تحيط به . فهو لا يعبر عن فكرة من الأفكار إذا شعر أن المدرس سيعاقبه عليها مثلا ، وهو لا يقدم على حل مشكلة من المشاكل إذا شعر بأن خطراً سيلحقه من جراء ذلك . وهو فى ألعابه وأعماله يحتاج إلى توافر جو من الطمأنينة والسلامة . ومبعث هذه الطمأنينة معرفته بقدراته وأنها تستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات ، ومعرفته أيضاً برأى الناس فيه . والمدرس الماهر هو الذى يشعر الطفل بأنه قريب منه ليدفع عنه ما قد يهدده من ضرر ، وأنه يساعده عند الحاجة . وهو الذى يشجع التلميذ ، ويوحى إليه بالثقة بالنفس ، لأن الثقة بالنفس وسيلة للنجاح . (والنجاح يقود إلى النجاح Nothing succeeds like success) .

٥ — الحب والعطف Affection and sympathy :

والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين أو المربين نتيجة طبيعية لحرصهم على تربية الطفل التربية الصحيحة السليمة ، لا لتدليله وتعزيزه . وحب الوالدين لأطفالهم أمر غريزى ، وهو الذى يدفعهم إلى تربيتهم ورعايتهم ، ولكن الإسراف فيه ضار بخلق الطفل ؛ إذ يجعله كثير الاعتماد على من يسرف فى حبه إياه ، متعلقاً به لا يستطيع الاستقلال عنه .

والطفل يحتاج إلى عطف المدرس عليه وحبه له حبًّا أبويًّا ، حتى يأنس إليه ويوليه ثقته . وإذا لم يجد الطفل هذا العطف من المدرس نفر منه ومن الاستفادة

من تعليمه . ويظهر الفرق بين عطف مدرس وآخر عند ما ينتقل الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية : عند ذلك يشعر الطفل بصدمة فى آماله وعلاقته بالمربى ، فبعد ما كانت المدرّسة بالروضة تعامله برفق ولين وعطف صار يجد من مدرس المدرسة الابتدائية جفاء فى الطبع وجدا فى المعاملة . وغريزة حب الاجتماع تعمل على تحقيق هذه الحاجة عند الطفل ، بما يجده فيمن يجتمع بهم من حب له وعطف عليه .

ولعلماء النفس آراء مختلفة فى تقسيمهم حاجات الطفل ، وإن كانت جميعها لا تعدو الحاجات الخمس التى أشرنا إليها ، ومن هؤلاء الأستاذ ميلر الذى يحصرها فى ثلاثة أنواع .

أولا : نوع يتصل بالفرد نفسه ، وهو حاجته للنمو الجسمانى والعقلى The growing up need – وهى حاجة لها مظاهرها المختلفة فى حياة الطفل وسلوكه .

ثانياً : نوع يتصل بعلاقة الطفل بغيره ، وهو حاجته لأن يحب غيره أو يميل إليه the loving need وذلك كميل الطفل إلى تكوين الأصدقاء ، وإلى الظهور والسلطة ، وإلى تكوين هوايات .

ثالثاً : نوع يتصل بعلاقة الناس بالطفل ، وهو حاجته لأن يكون موضع حب الآخرين the being loved need . وذلك كأن يكون محبوباً من والديه ، ورؤسائه . وهذه الحاجة تبدو فى سلوك الأطفال ونشاطهم .

ومن الضرورى أن يعرف المدرس هذه الحاجات عند الطفل حتى يعمل على تحقيقها تحقيقاً صالحاً ، وتوجيهها التوجيه السليم .

مراجع الفصل الثالث

1. On Education, by Bertrand Russell.
2. Towards A new Educations (A Report by N.E.F. on Elsionre Conference).
3. Advances in Understanding the Child, by Miller.
4. The Difficult Child, by Valentine.
5. Education For Sanity, by W. Curry.

الباب السابع

المعلم

وظيفته :

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم ، أى توصيل العلم إلى المتعلم ، كما يظن بعض الناس . ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية . فالمعلم مرب أولا وقبل كل شيء ، والتعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية . على أن التعليم بمعناه الحديث قد صار إلى التعلم أى جعل الأطفال يتعلمون Causing children to learn

ونحن ننتظر من المدرسة الحديثة أن تنمى عند الأطفال ذكاءهم ، وتكون أخلاقهم ، وتكسبهم المهارة فى العمل ، وترقى تذوقهم للجمال ، وتصيرهم اجتماعيين . فوظيفة المعلم على هذا هى : تمكين الأطفال من الحصول على المعارف والعادات الصالحة ، والمثل العليا ، وإتقان المهارات ، وتعودهم السلوك الاجتماعى . وبعبارة أخرى : تمكين الأطفال من أن يلائموا بين أنفسهم وبين البيئة التى يعيشون فيها من الناحيتين : المادية والاجتماعية .

وإذا اعتبرنا التربية عملية ملائمة وتوفيق بين الطفل وبين البيئة أدركنا أن وظيفة المعلم — أو المربى — هى مساعدة الطفل على أن يرفق بين نفسه — حاجاته ونموه — وبين البيئة بوضعه فى الوضع المناسب لهذا التوفيق . وكل ما يعمله المعلم ينحصر فى هذه الوظيفة .

وقد عبر أحد المربين[1] عن وظيفة المعلم بقوله : « إن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاث : عالم الطبيعة ، وعالم المجتمع ، وعالم الأخلاق . وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه ، والتفاعل مستمر بين الفرد وهذه العوالم . والمعلم يعين ويشرف ، ويوجه ويرشد ، حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المنشود » .

---

(١) The Individual and the Environment, by J.E. Adamson, pp. 26-27.

المعلم نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما ، لأنهما قد وكلا إليه أمر تربية ابنهما . فهو إذاً يقوم فى المدرسة بوظيفة الوالدين . وهو أيضاً نائب عن المجتمع الذى عهد إليه أن يربى الصغار من أبنائه حتى يصيروا مواطنين صالحين .

ومن هذا يمكن تلخيص وظيفة المعلم فى : أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع فى تربية الطفل ، بتوجيهه وإرشاده فى جميع نواحى تربيته بحيث يتمكن من الملاءمة والتوفيق بين نفسه وبين بيئته .

الخصائص التى يجب أن تتوافر فيه :

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى ، ويقوم بوظيفة إقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة . وإذاً فيجب أن تتوافر فى المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة ، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء . وسنعرض هنا لهذه الخصائص .

الخصائص الجسمية : لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغى إلا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية :

١ ــ أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض . فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً . ولا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه ، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة فى حياتهم المدرسية .

٢ ــ أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائنة ؛ كالصمم والعور ، وحبسة اللسان أو التأتأة ، لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر فى وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم . ومن العيوب الشائنة تقوس الساقين ، واحديداب الظهر وتورم ظاهر فى بعض الغدد .

٣ ــ أن يكون فياض النشاط . فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه . وقد يكون الكسل عادة ، لا نتيجة لضعف أو مرض ، وقد يكون مصدر الكسل شيئاً نفسيا . وعلى أية حال فالتلميذ هو الذى يعانى نتيجة هذا الكسل .

٤ ــ أن يكون حسن الزى ، نظيفاً منظماً . فالمعلم نموذج لتلاميذه . وإهماله زيه يوحى إليهم بذلك . وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له . ويدخل

فى حسن الزى اختيار ألوان الثياب ورباط الرقبة ، ووسائل التجميل عند المعلمات . فالمعلمة فى مدرسة البنات مثال لتلميذاتها . وهن مغرمات بمحاكاتها

الخصائص العقلية :

المعلمون ، سواء منهم من فى المدارس الأولية والرياض ، أو من فى المعاهد العالية — يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء . وعلى هذا فالخصائص العقلية المطلوبة هى :

١ — الذكاء . فالمعلم لا بد أن يصل إلى مستوى خاص فى التحصيل العلمى وهو مستوى لا يمكن بلوغه فى المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء . والمدرس على صلة دائمة بالتلاميذ ومشكلاتهم فلا بد له من التصرف الحكيم والقدرة على حل المشكلات . وأنى يكون له ذلك إذا لم يكن ذكيا ؟

٢ — إلمامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات . فضعف المعلم فى مادته يجعله يقصر فى تحصيل التلاميذ لها ، ويعرضهم للخطأ فيها . ثم إن هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه ، وقد يصرفهم عنه فيسقط فى نظرهم . وأثر ذلك فى نفسه ارتباك وشعور بمركب النقص . ويستحيل فى مثل هذه الحال أن يقوم المعلم بعمله . وخير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يفعله من أن يعطى التلاميذ معلومات خاطئة على أنها صحيحة .

٣— والإلمام بالمادة لا يكفى ما لم يحط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم . فهو — كما قلنا — موجه مرشد . وهو كالطبيب لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرف حقيقة المرض . ومن أجل هذا جعلت مادة علم النفس أساسية فى إعداد المعلم ، وكانت معاهد المعلمين أولى المعاهد التى درست فيها هذه المادة . ومما يدخل فى علم النفس معرفة المعلم بالفروق بين التلاميذ حتى يعامل كلا بحسب عقليته الخاصة به .

٤ — الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة . فليست معرفة المعلم بالمادة ، وبنفسية التلميذ كافية لنجاحه فى مهمته ، ولكن لا بد أن يعرف طريقة التطبيق ؛ ولهذه المعرفة أصول وقواعد تدرس فى معاهد المعلمين ، ويمرن الطلبة بمقتضاها فى المدارس حتى يتعلموا كيفية تطبيقها . وما التمرين فى التربية

العملية إلا إعداد للطالب فى أول حياته لمهنة التدريس ، تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه

وهنا يعرض سؤال شائع وهو : هل المعلم مطبوع أو مصنوع ؟ والجواب عن عن هذا هو أن المعلم كغيره من ذوى المهن لا بد أن يتوافر فيه عنصران : أولهما فطرى والثانى مكتسب . فالعنصر الفطرى هو استعداده لهذه المهنة وتوافر الميل إليها بالفطرة ، والعنصر المكتسب هو إعداده وتمرينه لهذه المهنة . وكلاهما ضرورى والعنصر المكتسب أساسه العنصر الفطرى ؛ فكما لا يمكن أن نخلق مهندسا بارعا ممن لا تتوافر فيه بالفطرة المواهب الضرورية لهذه الفطرة ، كذلك لا يمكن أن نتوقع مدرساً قديراً ممن لا يوهب استعداداً لهذه المهنة . ورب استعداد لها ميز صاحبه وقاده إلى النجاح بدون أن يتلقى فى معهد إعداداً مهنيا . ونحن نعرف أن من فقهاء القرية من كان بصيراً بمهنة التدريس موفقاً فيها بالطبع ، كالفنان أو الشاعر المطبوع ينتج إنتاجاً بديعاً بالرغم من عدم معرفته أصول الفن أو موازين الشعر .

٥ــ والخاصة السابقة تشير إلى ضرورة أن يكون على استعداد بالطبع وميل لصناعة التدريس . نعم إن الإعداد يبصر بقواعد هذه الصناعة ، وقد يكشف عن هذا الا ستعداد ، ولكن ما لم يكن لدى المعلم ميل طبيعى وموهبة فلن يكون معلماً من الطراز الأول .

٦ ــ أن يكون كثير الاطلاع ميالا لإنماء معارفه ، وكم من معلم يقف بمعلوماته عند المستوى الذى ترك به معهد المعلمين : فيأخذ هذا المستوى فى الهبوط بالتدريج حتى يصير قريباً من مستوى الطفل . ولا يخفى أن هذا النوع من المعلم محدود المعارف ، ضيق الأفق ، عرضة للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلميذ ذكى مطلع والمعارف فى تجدد دائم ، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلمها المدرس أثناء تلمذته فلا ينبغى أن يكون جاهلا بما يجد متخلفاً عن ركب المعارف .

كذلك يجب أن يكون المعلم على صلة بالجديد من الآراء التربوية والسيكلوجية التى تتصل بمهنته حتى يستفيد منها فى صناعة التعليم .

٧ ــ أن يكون ملماً بعلم الأخلاق[1] والسياسة ؛ ذلك لأن المدرس يخدم

---

(١) "The teacher must be a student of Politics, Ethics and Education", by Campagnac. Chap. VII.

المجتمع ، ويعد الطفل ليكون عضواً فيه ، ولا يتأتى له هذا الإعداد الكامل السليم إلا إذا عرف نظام المجتمع السياسي ومعاييره الخلقية ، حتى يراعيها فى تكوين الطفل وتربيته .

الخصائص الخلقية :

والمعلم يعامل — فى مهنته — الصغار من البشر . وهو يكونهم خلقيا ، كما يكونهم جسميا وعقليا . وهو المثل الذى يحتذيه الصغار ويتأثرون به . والأخلاق تغرس بطريق غير مباشرة أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ . فالمعلم إذاً فى حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة لسببين : أولا ، لأنه مؤثر فعال فى نفوس الأطفال يتأثرون به ، وثانياً ، لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً فيها . ومن هذه الصفات :

١ — العطف واللين مع التلاميذ : فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم ، ويفقد لجوءهم إليه واستمدادهم منه ، والتفافهم الروحى حوله . ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ، ومحافظتهم على النظام .

One* of the most important of a teacher's qualifications is sypathetic interest and understanding of children. On the other hand sympathy should not be mawkish.

٢ — الصبر والأناة والتحمل : فالأطفال صغار لا يقدرون المسئولية . وهم يحتاجون للسياسة والمعالجة . ولا يجدى فهم المعلم لسيكولوجية الأطفال إلا إذا كان صبوراً فى معاملتهم قوى الأمل فى نجاحه فى مهمته . والقلق أو القنوط فى معاملة الأطفال دلائل الإخفاق . ولذلك نجد النساء أصلح فى تعليم الأطفال من الرجال لما يمتزن به من الصبر والجلد ومن اتصافهن بخصائص الأمومة .

٣ — الحزم والكياسة : فلا يكون ضيق الخلق ، قليل التصرف ، سريع الغضب فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له . ولذلك يجب ألا يوجه إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر ، ومن يميل إلى الهوج والتسرع .

---

(١) Handbook of Vocational Guidance, by C.A. Oakley and others.

٤ ـ أن يكون مخلصاً فى عمله ، جادا فيه ، محبا له .

٥ ـ أن يكون طبيعيا فى سلوكه مع تلاميذه وزملائه ، غير متكلف ، سواء فى حجرة الدراسة أو فى ميادين النشاط الأخرى خارجها ، حتى لا تنكشف أخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه. والتلاميذ قديرون على معرفة حقيقة مدرسهم مهما أخفاها .

٦ ـ أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القومية ، محتشماً غير مستهتر ؛ لأنه ـ كما قلنا ـ نائب عن المجتمع فى إعداد الصغار . فلا ينبغى والحال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه . ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد مدرسه كذلك . نعم للمدرس أن يفكر ، وأن يستخدم عقله ومنطقه فى تفهم الدين والتقاليد ، وعليه أن يشرك التلاميذ فى هذا التفهم ، ولكن على ألا يكون ساخراً أو مستهتراً بما لم يعجبه أو ما لم يقتنع به .

ومتى توافرت فى المعلم الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية السابقة فقد كملت شخصيته .

المعلم مصلح اجتماعى :

لقد مضى العهد الذى كان فيه فقيه القرية هو المعلم ، والطبيب الذى يعالج المرضى بالتمائم والأدعية ، والإمام الذى يصلى بالناس ، والخطيب الذى يعظهم من فوق المنبر ، والمأذون الذى يكتب عقود الزواج ، والمستشار فى الملمات ، والأمين على الأسرار ، والرجل الصالح الذى يتبرك به الناس. نعم مضى ذلك العهد ؛ لأن الحضارة البشرية أخذت فى التطور نحو التخصص وقيام الفرد بعمل خاص يناسبه ، كما أنها أخذت لوناً علمياً جديداً . فلم يعد الطب هواية كل راغب أو مسألة روحانية تسهل مزاولتها ، بل صار علماً له قواعد وأصول . ولم يعد نظام الزواج من البساطة بحيث يقوم به شخص كعمل إضافى على وظيفته الأصلية . وصارت الإمامة والخطابة من الوظائف التى تحتاج للتخصص والدرس والتفرغ .

ونتيجة هذا كله انصراف المعلم إلى وظيفته فقط ، وحسبانه أنها مقصورة على المدرسة . فهو يعلم التلاميذ ويوجههم ما داموا تحت سلطانه داخل جدران

المدرسة ، ولكن هذا الفهم لوظيفة المعلم قد حصرها فى أضيق الحدود ، وحرم المجتمع من كثير من المزايا التى تعود عليه لو اهتم المدرس بإصلاحه .

إن وظيفة المعلم — كما ذكرنا — هى التربية ، والمعلم مرب . والمدرسة جزء من الحياة العامة ، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل . فلم يعد من الخير إذاً أن يقصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة ، بل لا بد له أن يساهم بنصيب اجتماعى فى المجتمع الذى به المدرسة قرية كان أم مدينة .

والمعلم من أرقى سكان القرية — أو المدينة — ثقافة ، وأكثرهم بصراً بالأمور . وهو يستطيع الاشتراك فى نواحى الإصلاح بالقرية ، ويستطيع التوجيه ، وأن يكون مصدراً للقيادة . فمن الإصلاحات التى يمكن أن يقوم بها ما يأتى :

١ — تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية أو الاشتراك فى تأسيسها : كجمعية المحافظة على القرآن الكريم ، وجمعية المطالعة والقراءة ، وجمعية المحاضرات ، وجمعية التمثيل الشعبى ، وجمعية التعاون الزراعى ، وجمعية تحسين الصحة إلخ .

٢ — أن يحاضر سكان القرية فى الموضوعات التى تهمهم أو التى هم فى حاجة إلى الاستنارة فيها : كأن يحاضرهم فى شئون دينهم ، أو أمور النظافة والصحة ، أو الأمور الاقتصادية ، أو عند المناسبات الهامة كالمولد النبوى ، والهجرة ، والأعياد إلخ . بقدر ما يستطيع .

٣ — أن يسهل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ ودرجة تقدمهم ، وأن يتصل بأولياء الأمور لمساعدتهم فى مشكلاتهم الاجتماعية التى تؤثر فى تقدم التلميذ .

٤ — أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين أو الأسرات ، وأن يصلح بينهم .

٥ — أن يساعد الآباء فى توجيه أولادهم الدراسى والمهنى بالإيحاء والاقتراح ، وذلك بقدر ما تسمح به ثقافته .

٦ — أن يشعر بما يشعر به سكان القرية من مشكلات ؛ اقتصادية ، أو إدارية ، أو اجتماعية ، ويسعى معهم فى حلها .

٧ — أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة ، وأن يتجنب مواطن الشبه .

مراجع الباب السابع

1. Learning and Teaching, by Hughes and Hughes.
2. Talks to Teachers, by William James.
3. Handbook of Vocational Guidance, by Oakley & others.
4. An Introduction to the History of Education in Modern Egypt, by Heyworth-Dunne.
5. Education, by Campagnac.
6. Principles and Methods of Teaching, by Welton.
7. Towards A. New Education, A Report by the N.F.F.

الباب الثامن

عملية التعلم

The Learning Process

هذا الموضوع هو أحد موضوعات علم النفس التي بحثت وما زالت تبحث بحثاً وافياً بالطريقة التجريبية . وقد بدأت هذه التجارب في الربع الأخير من القرن التاسع عشر ببحث الذاكرة عند الإنسان ، ثم تلتها التجارب على اكتساب المهارة الحركية ، ثم أعقبتها في أوائل هذا القرن التجارب على التعلم عند الحيوان . وقد أدت هذه التجارب إلى نتائج جديرة بالتقدير . وما زالت الأبحاث التجريبية مستمرة حتى وقتنا هذا .

تمهيد لتعريف التعلم

إن سلوك الكائن الحي فطري ومكتسب . فالتنفس في الطفل عند الميلاد ليس مكتسباً ولكنه فطري ، ويتعلم الطفل تغيير تنفسه بطرق شتى كالتوقف عنه أو النفخ في نار ليطفئها ، ولكن هذه التغيرات ترتكز على عملية التنفس الفطرية . ومع أن كل سلوك في مبدئه فطري إلا أنه يتقدم وينتظم بالممارسة كما نشاهد في حالة نقر فراخ الدجاج في الأرض . وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغيير بالممارسة يصبح سلوكاً مكتسباً . ويندر وجود سلوك مكتسب محض أو فطري بحت عند البالغ .

والدليل على أن السلوك الفطري ينتابه التعديل كلما نضج الكائن الحي (حيواناً كان أو إنساناً) ما نراه من محاولات الطفل لإشباع غريزة البحث عن الطعام ، وما نراه عند الرجل الراشد لإشباع نفس الغريزة : فالطفل يمسك بالشيء الذي يريد أكله ويظل يأتي بحركات عشوائية — قد يبعده بعضها عن الوصول إلى الهدف — حتى تؤدي إحدى هذه الحركات العشوائية إلى الهدف المرغوب فيه . أما الرجل الراشد فإن هذه الحركات العشوائية تكون قد استؤصلت فيضع الشيء الذي يريد أكله في فمه بطريقة مباشرة . فهو قد تعلم أن يميز بين الحركات

العشوائية التى لن تؤدى به إلى الوصول إلى الهدف ، وبين الحركة التى ستؤدى إلى هذا الهدف بصورة مباشرة وفعالة . وهو أيضاً قد تعلم أن يطرح الحركات الأولى وأن يأتى بالحركة الفعالة التى ستشبع غريزة البحث عن الطعام .

والواقع أن الطفل فى بادئ الأمر يصل إلى إشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية المحضة ؛ فهو أولا يتلعثم فى حركاته ، وقد تكون بعض هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الهدف المقصود . وبتكرار العملية يحذف الطفل الحركات التى لا تؤدى إلى الهدف المقصود ، ويأتى بالحركة التى تؤدى إلى الهدف مباشرة ، فتصبح العملية أضبط ، وأميل إلى الاقتصاد فى النشاط الذى يتطلبه ، ومتجهة نحو الهدف بشكل مباشر .

تعريف التعلم

هذا التحسن أو التقدم الذى نلاحظه على حركات الطفل هو الدليل الملموس على أن الطفل قد تعلم . فالتعلم إذن « أى سلوك يسلكه الفرد بحيث يؤثر فى سائر سلوكه فيحسنه ويكون سبباً فى تقدمه » . والتعلم لا ينحصر فى نوع واحد من السلوك ، فنحن نتعلم نغمة بالإصغاء إليها ، وقصة بقراءتها والانزلاق على الجليد بالممارسة . فالتعلم هو كل سلوك يؤدى إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أولا .

وهناك تعاريف أخرى للتعلم نذكرها على سبيل المثال :

١ ــ التعلم : عملية النمو المضطرد للفرد ، وتحسنه المستمر ، حتى يستطيع أن يعيش فى بيئته .

٢ ــ التعلم : هو كسب سلوك معين ، أى تدريب الفرد على الاستجابة بكيفية معينة لمثيرات البيئة .

٣ ــ التعلم : عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة مؤسسة على خبراته القديمة . فالفرد يستعين بالآثار المرصودة (فى المجموع العصبى) فى تعلم هذه الأشياء الجديدة ، لأن هذه الأخيرة لا يمكنها أن تستقر وتثبت فى الذهن إلا إذا وجدت ما يمكنها أن ترتبط به .

٤ ــ التعلم : هو حث التلميذ وإلهامه ليعمل وحده ، وليجرب بنفسه

حتى يحصل على فوائد معينة ، وينمو نموا محسوساً بدنيا وأخلاقيا .

مما تقدم يتبين أن التعلم « هو تغيير فى ذهن المتعلم يطرأ على خبرة سابقة فيحدث فيها تغييراً جديداً » . مثال ذلك : هب رجلا من سكان الريف حضر القاهرة لأول مرة يسكن منزلا فى حى ما ، ثم أرشده صديق إلى الطريق الذى يسلكه حتى يصل إلى ميدان من الميادين ، ثم كرر إرشاده مرة بعد مرة حتى أصبح قادراً على الذهاب إلى الميدان وحده . هنا نستطيع أن نقول : إن الريفى قد تعلم شيئاً وهو الطريق المؤدى إلى الميدان .

والتعلم فى هذه الحالة لا يخرج عن كونه تغييراً طرأ على الطريق فى ذهن الريفى ، فبدل معالمه من حال إلى حال . فالحوانيت التى على جانبيه أصبحت صورتها عالقة فى ذهن المتعلم ، وعلاقة هذه الحوانيت بعضها ببعض أصبحت ذات معنى بعد أن كانت مبعثرة لا تربطها رابطة ، وأصبحت سلسلة أو سلاسل تتكون كل واحدة منها من حلقات من أنواع متشابهة . وبعد أن كان الطريق فى بادئ الأمر قطعة واحدة مختلطة ومضطربة أصبحت بعد التعلم قطعاً مفهومة متتالية ، بترتيب ونظام خاص ، يستطيع بهما الريفى أن يعبر من واحدة إلى واحدة ، ويدور يميناً ويساراً بكيفية خاصة إلى أن يبلغ أمنيته المنشودة وهى الميدان .

فالتعلم إذاً : هو تغيير فى ذهن المتعلم طرأ على شىء فبدل معالمه من حال إلى حال . وإن الصديق الذى أرشد الريفى إلى الميدان لم يكن له دخل البتة إلا عن طريق غير مباشر فى هذا التغيير الذى طرأ على الطريق حتى أصبح صورة واضحة فى ذهن المتعلم . وإذا غيرنا الأسماء قليلا ، وأطلقنا على الطريق اسم المدرس ، وعلى الريفى اسم الطالب ، وعلى الصديق الذى أرشده اسم المعلم ، وعلى معرفة الطريق اسم التعلم ، وعلى الميدان الغاية ، فإنا نجد فى هذا المثال أن وظيفة المعلم الإرشاد لا غير لأن التغيير الذى طرأ على معالم الدرس لم يحدث فى ذهن المعلم حتى تم التعلم فعلا ، بل فى ذهن الطالب ، ولو لم يكن كذلك لما كان التعلم قد تم مهما كان المعلم ماهراً .

وإذا رجعنا قليلا إلى القول بأن التعلم يقتضى التحسن المستمر عن طريق المران والتدريب فإنا نجد أن أفضل طريقة بها يمكننا فهم طبيعة هذا التحسين

هى أن نتتبع التغيير الذى يتم فى أثناء حدوث التعلم . وقد وجد أن التعلم فى أدواره الأولى يتكون من حالات غير ناضجة ، مبهمة ، حائرة ، غير مستقرة ، ومن فعال استجابية غير محدودة وخاطئة ومفككة . غير أن التدريب يقلل الأخطاء ويهذب الأفعال الاستجابية ، فيحل اليقين بالتدريج محل الحيرة والشك . وبذلك يتمكن المتعلم من تكوين صورة ذهنية لم تكن موجودة من قبل . ويدخل بعض التحسين على ما كان موجوداً من هذه الصورة الذهنية . وكلما تقدم المتعلم خطوة فى طريق التعلم استطاع أن يقتبس وحدات تعليمية أكبر وأصعب من النظام الناتج عن النمو فى المقدرة على التنظيم بعد الفوضى . فالواجبات التى كانت تؤدى بصعوبة يمكن عملها الآن بكل سهولة ، وتكتسب الصور الذهنية مغزى جديداً ، بعد أن كانت تتراءى لنا خالية من المعنى . فالتعلم إذن لو شرحناه بتوسع وفهمنا معناه الحقيقى الشامل ، يدل على شىء آخر أكثر من مجرد اكتساب المهارة ، وتحصيل المعلومات بالطريقة الآلية المعروفة التى تعتمد على التدريب والتكرار . وهو كما يجب أن تفهمه الآن يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة ، وتقدير قيمتها ، وإعطائها المعانى التى تنطبق عليها ، ومقارنتها بما يماثلها من معارف . فالتعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف معين وأنه يسعى نحو غاية مقصودة .

طبيعة عملية التعلم :

إن فهم طبيعة عملية التعلم إحدى المشكلات التى يواجهها المشتغل بعلم النفس ، وهى فى الوقت ذاته من أهم المشكلات التى يعالجها رجل التربية ، إذ أنها تدخل فى كل المسائل التربوية . فلا غرو أن تناولها كبار علماء النفس بالبحث عساهم أن يلقوا ضوءاً على طبيعتها الغامضة ، ومع هذا فما زالت عملية التعلم غامضة إلى حد بعيد . ولم يكن الدكتور ج . مرفى .. (Dr. Gardner Murphy) مغالياً حين قال عن عملية التعلم وكان ذلك سنة ١٩٣١ : « إننا لا نكاد نفقة شيئاً عن عملية التعلم فى الوقت الحاضر » .

"It is something which we scarcely understand at all at present).
"Dr. Gardner Murphy". K.S. Lashley

وأن يقول الدكتور K.S. Lashley :

« من المشكوك فيه أن نعرف شيئاً عن ماهية التعلم أكثر مما عرفه ديكارت »
وأمام غموض هذا الموضوع تشعبت النظريات . غير أنه يمكن تصنيف هذه النظريات إلى قسمين متباينين . ولنفهم التباين الذى بين هذين القسمين ينبغى أولا أن نفهم الفرق بين ما يمكن أن نسميه « بالعمل المكيف » أو « الملاءمة » adaptive achievement وبين التعلم Learning والعمل المكيف أو الملاءمةوهو عبارة عن الوصول إلى هدف معين عن طريق حركات لم يفرضها وجود الجهاز الذى أتى بهذه الحركات . مثال ذلك : هب حيواناً يواجه مشكلا لأول مرة فى حياته ؛ وهو أنه محبوس فى قفص ويريد الخروج من هذا القفص للوصول إلى هدف وهو الطعام الموجود خارج القفص . فالحركات الأولى للحيوان عشوائية غير محكمة التسديد ولكنها تصبح أقل عشوائية بعد ذلك . وفى النهاية يصل الحيوان إلى الهدف فيفتح الباب ويأكل الطعام . وفى هذه الحالة يسمى الوصول إلى فتح الباب بالعمل المكيف أو الملاءمة Adaptive achievement .

فإذا واجهنا نفس الحيوان بنفس المشكل مرة ثانية فإن تغلبه على المشكل ووصوله إلى الهدف سيتم بشكل أسرع وبحركات أكثر إحكاماً . وإذا كررنا التجربة قل عدد الحركات العشوائية ، وكان الوصول إلى الهدف أسرع وأكثر إحكاماً . هذا التحسن الذى نلاحظه فى الحيوان نسميه تعلماً . فالحيوان قد تعلم كيف يصل إلى هدفه بأقل طاقة وأحكم طريقة ، ولكننا لا نستطيع أن نقول : إن هناك تعلماً قبل أن نلاحظ هذا التحسن . فإذا أظهر الحيوان فى التجربة الثانية والتجارب التالية مثل ما أظهره فى التجربة الأولى من حركات عشوائية ومجهود غير موفق ، حكمنا أنه قد وصل إلى هدفه دونأن يتعلم . فالتحسن الذى نلاحظه فى التجربة الثانية والتجارب التى تليها يدل على أمرين أو يبرر استنتاجين .

أولا : أنه فى أثناء إنجاز العمل The process of achieving أو أثناء الوصول إلى الهدف دخل تغيير على تركيب الحيوان .

ثانياً : أن هذا التغيير الذى طرأعلى تركيب الحيوان قد استمر ليلعب دوراً فى تسهيل العمل فى المحاولات التالية .

وإذن فالتعلم فى الحيوان يحدث أثناء القيام بالعمل ، ولكنه يظهر — إذا

استمر أو بقى – على شكل تحسن فى سلوك الحيوان فى التجارب التالية . واحتفاظ الحيوان بما قد تعلم من التجربة الأولى هو ما نسميه بمعنى أوسع الذاكرة أو التذكر .

وإذن فكلمة تعلم تشمل حقائق من نوعين متباينين :

أولا : الحقائق الخاصة بالملاءمة أو العمل المكيف .

ثانياً : حقائق خاصة بالتذكر .

فأى عملية من عمليات التعلم لا بد وأن تكون قد مرت بهذين الطورين : طور إنجاز العمل وطور الاستبقاء أو الاحتفاظ Retention والأول أى طور إنجاز العمل له وجهتان مختلفتان أو يمكن النظر إليه من زاويتين مختلفتين :

(ا) يمكن اعتبار هذا الطور طور الوصول إلى الهدف المنشود .

(ب) يمكن وصفه بأنه حدوث تهيؤ داخلى ومعين ، أو بأنه حدوث تغيير أو نمو فى التركيب المعنوى العام (كاتحاد بعض عناصر التركيب المعنوى للجزء أو الأجزاء التى تشترك فى إنجاز العمل) .

وهذا التركيب الجديد ، أو هذا التغيير الجديد فى التركيب القديم ، هو الذى يبقى ويظهر على شكل تحسن فى العمل . وبرغم أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل إلا أننا لا نستطيع أن نقول : إن هناك تعلماً ما لم يكن هناك استبقاء أو احتفاظ ؛ والدليل على ذلك يظهر فى تجربة بسيطة . تصور شخصاً قوى الذكاء ولكنه فاقد الذاكرة فإنه لن يتعلم شيئاً .

ونستطيع أن نبرهن على أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل بتجربة بسيطة . هبك استطعت حل إشكال بسيط ثم عرض لك نفس الإشكال فى اليوم التالى لحله فإنك ستقول « إن هذا إشكال بسيط وأعرف كيف أحله » ثم تظهر أنك قد تعلمت طريقة حله فى المرة السابقة بأن تحله ثانية بطريقة سريعة وفعالة . فأنت فى هذه الحالة تتذكر كيف تعيد العمل . وبرغم بساطة هذا الاستنتاج – وهو أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل ويبقى فى الذاكرة – فإنه كثيراً ما يهمل فى بحث التعلم . ويؤدى هذا الإهمال إلى أفكار مضطربة . فمن الخير إذن أن نعرف معالم الطرق التى سنسير فيها قبل أن نبدأ ، وأن نضع استنتاجاتنا واضحة قبل أن نقيم عليها نظريات .

التعلم ميدان فسيح للتجربة

بدئ بإجراء تجارب منظمة على التعلم سنة ١٨٨٠ تقريباً مع دراسة قوة التذكر البشرية . وبعد بضع سنوات بدئ البحث فى كيفية تحصيل المهارة الآلية . وتلاها فى القرن التالى تجارب اختبار مقدرة الحيوان على التعلم . والأساس المنطقى لتجربة من تجارب التعلم غاية فى البساطة ؛ فعملية التعلم تنحصر « فى الفرق بين اختبار مبدئى واختبار نهائى لسلوك ما » . ونهاية السلوك تظهر التغيير الذى حدث فيه عن العلم المكتسب . فلمعرفة مقدار ما يكتسبه التلاميذ من العلم يجرى عليهم اختبار قبل المحاضرة وبعدها ، ويدون الفرق فى الدرجات . وقد يستخدم التعلم والاختبار بالتناوب من وقت إلى آخر لإظهار نتائج التعلم .

قيمة التجارب على الحيوان فى دراسة التعلم

ومن أنجح التجارب التى أجريت على الحيوان تلك التى كانت على القردة ، والنسانيس لشدة مشابهتها للإنسان ، وكذلك الفأر الأبيض لرخص ثمنه وسهولة الحصول عليه ، كما أنه يربى فى المعامل لأغراض علمية لأنه حيوان نموذجى إذ أنه معروف من حيث الوراثة والسن والطعام الذى يناسبه فوسائل تربيته إذن — حتى يصير صالحاً لإجراء التجارب عليه — ميسورة . وربما كان الاهتمام بدراسة نفسية الفأر موضع تعجب ، ولكنها دراسة هامة . فعلم النفس علم عام أكثر منه دراسة خاصة لنوع من الحيوان . ولا يسعى هذا العلم إلى البحث فى التعلم كعملية خاصة بالإنسان فقط بل كعملية يشترك فيها كثير من أنواع الحيوان إن لم يكن جميعها . وعمليات التعلم فى الفأر تفيدنا علميا لأنها أبسط نسبيا من غيرها ، ويمكن الاسترشاد بها لفهم العمليات المعقدة . وإذا رغبنا فى الاستفادة من الحيوان فى علم النفس وجب علينا دقة ملاحظته ، دون أن نحاول مقارنة سلوكه بسلوك الإنسان ، أى أننا يجب أن نطرح دراسة الجنس البشرى جانباً أثناء دراستنا للحيوان . وقد وضع هذا المبدأ لويد مرجان أحد مؤسسى علم النفس للحيوان ولذلك أطلق عليه اسم قانون — لويد مرجان **LIoyd Morgan canon** ، وهاك نصه : « لا يصح لنا بأى حال من الأحوال أن نعتبر أى عملية تعلم نتيجة

لمقدرة عقلية . فتعلم الكلب فتح الباب برفعه المزلاج لا يمكن أن يكون نتيجة تفكير منه حتى ولو تم نجاحه بعد عدة محاولات . فبمقارنتنا عمليات تعلم الإنسان بالحيوان نخطئ الحكم على الحيوان ، ونضيع فرصة الحصول على صورة واضحة لعمليات التعلم الأولية التي هي أساس العمليات الأخرى المعقدة » .

ولإجراء التجربة على تعلم الحيوان أسلوب خاص بسيط يتلخص فى إعطاء الحيوان الذى تجرى عليه التجربة اختباراً فى عملية معينة ، ثم تهيئة الظروف له لكى يتعلم هذه العملية . ثم نعيد اختباره فى نفس العملية ثم نقارن نتائج الاختبارين لتقدير تأثير عملية التعلم ومقدرة الحيوان فى هذه الناحية . هذا هو أساس التجارب التى تجرى على عملية التعلم ، وقد يضاف إليها بعض التحسينات فتصبح أكثر تعقيداً حسب ظروفها وحسب المقصود منها . فلو وضعنا قطا صغيراً فى قفص مقفل ، ووضع بعض الطعام خارجه (وليكن سمكاً) فيجيب القط على ذلك بمد مخالبه بين القضبان الحديدية . ولكنه لا يتمكن من الوصول إلى السمك . ثم يدفع بأنفه بينها ، ولكنه لا يتمكن من الخروج . ثم يعض القضبان ويمسك بكل الأجزاء ويهز الأجزاء اللينة ، ويختبر كل جزء من القفص . ويقوم بحركات مختلفة أكثرها لا يفيد فى الوصول إلى الطعام المنشود . وأخيراً بعد محاولات وتجارب كثيرة يتوصل مصادفة إلى فتح الباب المقفل بالمزلاج الخاص ، فيصل إلى الطعام ويلتهمه . وأثناء محاولاته هذه كلها يكون تحت ملاحظة دقيقة من الباحث الذى يقيد عليه حركاته ، والأخطاء الاكثيرة التى تحدث منه ، ويدون الوقت الذى يستغرقه حتى يصل إلى غرضه . تكرر هذه التجربة ويوضع القط فى القفص مرة ثانية ويوضع الطعام خارج القفص . فنجد أن الحيوان يعيد العملية ثانية ، ويصل إلى الطعام بسرعة أكثر من المرة الأولى . وهكذا تزداد السرعة وتنقص الإجابات الفاشلة غير الضرورية فى المحاولة بعد الأخرى ، حتى يمكنه الوصول إلى الطعام فى مدة ثابتة بعد دخول القفص . وقد يحتاج إلى خمس عشرة محاولة أو إلى عشرين محاولة فى بضعة أيام ليصل إلى الإجابة الصحيحة . وليس ثمة تفكير فى الدافع لسلوك القط ، ولا ثمة برهان على أنه يلاحظ كيفية نجاحه . فإذا كان مزلاج الباب بارزاً عن جميع أجزاء القفص

وجب عليه ترك جميع المحاولات الخاطئة فوراً بعد أول محاولة عوضاً عن تركها تدريجيا . فالملاحظات التي يكونها القط عن علاقة الوسيلة بالهدف لا بد أن تكون غامضة وغير واضحة .

ومن هذه التجربة وغيرها من التجارب وجد أن الحيوان تقل أخطاؤه ، وتقل الحركات التي لا لزوم لها ، ويقل الوقت فى كل مرة تكرر فيها التجربة . حتى إذا تم تدريبه اندفع مباشرة فى بضع ثوان إلى حيث يوجد الطعام . فعملية التعلم هذه تتميز بأنها بطيئة وغير اقتصادية لما فيها من الإسراف فى الجهد والوقت ، ولأنها لا نظام فيها ولا تدبير . وهى وإن كانت الطريقة التى يتعلم بها الحيوان عادة فهى كذلك الطريقة التى يتبعها الأطفال فى كسب مهارة ما ، وكذلك الكبار البدائيون من الناس إذا ما ووجهوا بشىء ليس لهم به خبرة من قبل . فإذا أعطينا طفلا أو رجلا مركباً ميكانيكياً (لعبة) لحله ، فإنه كثيراً ما يتخبط فى البداية فيجرب هذا الحل أو ذاك إلى أن يسأم أو يصل إلى الحل مصادفة . ولا شك فى أن تلك هى الطريقة التى تعلم بها الإنسان قبل أن يصل إلى مستوى التفكير المنظم . فالمتعلم بهذه الطريقة لا يستطيع أن يدرك بفكره من البداية الاتجاه الذى يجب أن يسير فيه ، والطريق التى ينبغى أن يسلكها . والحيوان لا يملك من القدرة ما يمكنه من « التفكير » فى موقف من هذه المواقف ويكشف شكل التلبية أو «الرجع» المطلوب ردا على الموقف الذى يواجهه . وللتدريب على عمل ما يجب أن يكون هناك حافز قوى واهتمام كبير بالغاية يدفع الكائن باستمرار إلى الوصول إليها . والحافز هنا هو الجوع ووجود الأكل أمام الحيوان .فتعلم الحيوان مقصور على دائرة صغيرة من التلبيات الحسية الحركية ، وهو لا يحسن أن يستفيد من خبرته الماضية فى مواجهة موقف جديد أو مشكلة جديدة ، نظراً لعجزه عن الاحتفاظ « بفكرة » أو « معنى » ينتزعه من خبرته الماضية . ويسترشد بذلك فى مواجهة المشكلات الجديدة الحاضرة . فتعلمه مقصور على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء . ذلك إلى أنه لا يستفيد من التقليد والمحاكاة فائدة عملية تذكر فى تجاربه القادمة : فمهما حللت المشكلة أمامه عملياً فإنه قلما يلاحظ كيف تعملها ثم يعمد إلى تقليدك .

وعملية التعلم هذه عند الحيوان تبدو مغايرة لها عند الطفل والإنسان عامة . فالطفل أو الإنسان وإن كان يستعمل طريقة « المحاولة وحذف الأخطاء » هذه كثيراً ، إلا أنه لايقتصر عليها . فالقدرة على الملاحظة ، وعلى التقليد المقصود ، وعلى الاستطلاع لها أهمية كبيرة فى تفكيره ، والإنسان يستطيع أن ينتزع ويستنبط من خبراته الفردية مبادئ عامة يسترشد بها فى سلوكه ، أى أنه قادر على التفكير . والآن نتساءل كيف يتعلم الإنسان ؟

يقول ثورنديك : إن أهم ميزة فى الإنسان هى قدرته على التعلم ، وإن بقاء الحضارة واستمرارها والمحافظة على كيان المدنية الحديثة ، نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم . فالإنسان يمتاز بقدرته على تكييف نفسه ليوافق الظروف التى يوجد فيها ، كما يمتاز بقدرته على الاستفادة من اختباراته السابقة ، واختبارات غيره . فهو أكثر قدرة على التعلم من أى مخلوق آخر والآن نتساءل كيف يتم التعلم فى الإنسان ؟ وهنا يمكننا دراسة كيفية التعلم إما عن طريق علم النفس أو عن طريق دراسة الأعصاب وسنكتفى هنا بدراسة الطريق الأول .

وطريقة علم النفس تتم بدراسة سلوك الحيوان والإنسان فى اختبارات معدة لذلك ، وفى تجارب تعمل لمراقبة تصرفهما تبعاً لأحوال معينة . أما تجارب الحيوان فقد سبق الإشارة إليها ، وأما تجارب الإنسان فتتألف من حل لغز أو مسألة رياضية أو استيعاب عدد من الكلمات أو المقاطع الخالية من المعنى ، ولايتعدى الحافز لها الرغبة الداخلية لتأدية الواجب ، أو المدح أو التأنيب ، وقد يقتصر الأمر على التشويق لمعرفة نتيجة التجربة . وتقاس المقدرة على التعلم فى التجارب المذكورة للإنسان أو الحيوان بمقاييس موضوعية لا تتأثر بالآراء الشخصية . ويتم ذلك بحصر عدد المحاولات التى يأتيها الإنسان أو الحيوان ، أو تحديد الزمن الذى يصرفه حتى يصل إلى الهدف المنشود ، ثم إحصاء الأخطاء التى يرتكبها . وهى الطريقة التى نعبر عنها بالطريقة الموضوعية . وسنضرب لذلك مثلا بتعلم الإنسان للتواهة ، وسنذكر أيضاً تجربة اللغز على الإنسان .

١ — تعلم الإنسان للتواهة :

ويناسب تعلم الإنسان تواهة أكبر من التى استخدمت للحيوان . وتتكون

إما من طرق محفورة فى الأرض عرضها قدم تقريباً أو قنوات يدفع فيها مؤشراً بيده ، أو رسم من السلك على لوحة خشبية يمر بأصبعه فى الممرات التى بينها . ويجب أن يغمى الإنسان قبل محاولة تعلم أى منها ، أو يمنع من رؤية التواهة كلها دفعة واحدة ، بأية طريقة كانت . وهناك شبه أساسى بين سلوك الإنسان والحيوان فى التواهة . وبالرغم من أن للإنسان قدرة فطرية على التكيف أسرع من الحيوان . والبالغ أدق فى سلوكه وأقل تسرعاً للخطأ .

٢ – تجربة اللغز على الإنسان :

ويستعمل لذلك لغز آلى متوسط الصعوبة . فيعطى الممتحن لغزاً لم يره من قبل ، ويدون الباحث الوقت المحدد للحل ، ويراقب كيف يبدأ الممتحن فى العمل . ثم يسرد الممتحن ما يتذكره من محاولة ، والصعوبات التى لاقاها ويبدأ الممتحن عادة بالمحاولة والخطأ فيحاول حلا بعد آخر وقد يكرر الخطأ عدة مرات . وهكذا إلى أن ينال النجاح صدفة . وقد يحاول البعض درس اللغز قبل بدء حله ، ولكنهم قلما ينجحون لأنه لا يمكن تحريك القطع فى أبعادها الثلاثة نظرياً بل تجب المحاولة عمليا . ولكن عملية التفكير يمكن استخدامها فى اجتناب المحاولات الخطأ وابتكار محاولات جديدة . وقد يلاقى الفرد فى المحاولة الثانية نفس الصعوبة التى لاقاها فى الأولى ، ولكنه قد لاحظ حقيقة أو أكثر تساعده فى سيره فقد يتذكر فى أى موضع صادفه النجاح لأن المواضع أقرب الأشياء الملحوظة . وبالتدريج يصبح حل اللغز عملا آليا . وللبصيرة أهمية كبرى فى حل اللغز ، فملاحظة الخطوات الصائبة بدقة يمكن اعتباره تعلماً بالبصيرة . وتكتسب المهارة فى حل اللغز عن طريق دقة ملاحظة الخطوات الصغيرة .

طرق التعلم :

لقد توصل علماء النفس عن طريق هذه التجارب وأمثالها إلى نتائج هامة جداً ، منها أنهم تمكنوا من تفسير الطرق التى يتبعها الإنسان أو الحيوان فى تعلمه عملا جديداً عليه . وقد حصروا هذه الطرق فى ثلاثة أنواع .

أولا – المحاولة والخطأ :

عندما يصادف الحيوان أو الإنسان موقفاً جديداً عليه يعترض سبيله إلى غرض أو غاية معينة يبغى الوصول إليها ولكنه لا يعرف الوسيلة إليه – عند ذلك

يبدأ غالباً فى البحث عن هذه الوسيلة بطريقة المحاولة والخطأ . فيقوم بأنواع مختلفة من الحركات والأعمال التى يظن أنها قد توصله إلى غايته . فإذا وجد إحداها أخطأت ولم تفلح قام بمحاولة من نوع آخر . فإن لم تفلح هذه أيضاً حاول غيرها وهكذا حتى يصل أخيراً إلى بغيته . وسلوك المحاولة والخطأ هذا يتجلى بوضوح فى سلوك القط فى القفص والرجل المغمى فى التواهة . ولا يمكن للإنسان السير بدون المحاولة والخطأ بالنسبة إلى صعوبة تحليل المشكلة تحليلا معقولا . فالمهارة الآلية كما فى دق مسمار — مثل نموذجى لكسب المهارة بالمحاولة والخطأ ، والوصول بالتدريج الى إتقان الفن بدون إدراج شروط النجاح مطلقاً . فهل التجربة والخطأ طريقة عمياء ؟ أما من وجهة الهدف فلا ، وأما من جهة الوسيلة فنعم . فقد نرى الهدف بوضوح ويكون لنا اتجاه محدود ناحيته كما فى التواهة ولكن لا يمكننا رؤية الطريق داخله .

ومن التجارب البسيطة التى يمكن إجراؤها على الإنسان لنرى كيف أنه ينحو فى تعلمه هذا النحو أن نقوم بتجربة المرآة : ضع مرآة عمودية على منضدة ، وضع أمامها ورقة بيضاء مرسوم عليها نجمة . ثم ضع ستاراً بين الورقة وعينيك بحيث يمكنك رؤية سير حركة يدك فى المرآة فقط . ومع أن تأثير المرآة فى التحليل المعقول يجب أن يمكن الإنسان من إتقان هذه التجربة فإن العادات المتكونة من تعاون اليد والعين لا يمكن قهرها بسهولة فتلزم بعض الأفراد المحاولة والخطأ . وقد يفشلون ويتألمون عند الخطأ فى المحاولة الأولى ولكن سرعان ما يتعلمون الحركة رويداً ، ويتأن متلافين الخطأ قبل التمادى فيه ، ومتبعين الطريق الصواب . فكل خطوة خاطئة تنتج فيهم أسفاً وضيقاً وكل خطوة ناجحة تنتج فرحاً مؤقتاً . ويتقدم التحسين بالمحاولة والخطأ .

ثانياً — التعلم بالبصيرة Insight :

إن الحيوان غير الراقى يظل متتبعاً طريقة المحاولة والخطأ حتى يصل إلى حل المشكلة التى أمامه ، فى حين أن الإنسان والحيوان الراقى يبدأ فعلا بالمحاولة والخطأ ، ولكنه لا يستمر فيها طويلا إذ لا يلبث أن يعثر فجأة على الحل المناسب ، ويقال حينئذ : إنه توصل للحل بفطنته أو بصيرته . ويخيل للرائى أنه قد وصل إليه بطريق المصادفة ، ولكن الواقع أنه توصل إلى حل المشكلة التى أمامه نتيجة

ملاحظته لتفاصيلها ودقائقها ، واستنتاج علاقات بين هذه التفاصيل . وسنضرب أمثلة للتجارب التى عملت فى هذا المضمار .

ا – تعلم الشمبانزى بالبصيرة

لم يبد من الفيران أو القطط أو الكلاب تقدم فى سلوكها بملاحظتها للخطوات الصائبة والعلاقة الكامنة بينها . ولكنه بدا فى سلوك بعض القردة ؛ فبعد أن تعلم الشمبانزى استخدام العصا لجذب موزة موضوعة خارج قفصه أعطى عصوين من الغاب وكان طرف إحداهما رفيعاً يمكن إدخاله فى طرف الأخرى . ووضعت الموزة على مسافة من القفص بحيث لا يمكنه الوصول إليها بإحدى العصوين منفردة. فهل يخطر ببال الحيوان استخدام عصا موصولة ؟ وإجابة على ذلك نشاهد أن القرد بعد أن صرف ساعة يحاول فيها الوصول إلى الموزة بإحدى العصوين فشل وانزوى فى أحد أركان القفص وأخذ يلعب بالعصوين ، وصدفة أدخل الصغيرة مسافة قليلة فى الأخرى . ثم قفز مسرعاً إلى مقدم القفص وأخذ يجذب الموزة بها ، ولما انفصل العصوان وصلهما ثانية وجذبها . ولم يقف ليأكل الموزة ولكنه أخذ يسحب كل ما كان فى متناول عدته الجديدة . ولما تكررت التجربة فى اليوم الثانى بدأ ببعض الحركات غير المجدية ، ولكنه وصل العصوين بعد بضع ثوان ، واستخدمهما كما فى اليوم السابق . والدليل على تبصره هو انتقاله بغتة من استعمال العصا الواحدة إلى استعمال العصا الموصولة فى المحاولة الثانية .

ب – تعلم الأطفال بالبصيرة :

وضع الطفل فى قفص به لعب للأطفال ، ووضعت لعبة جميلة جذابة خارج القفص على مسافة لا تمكن الطفل من الوصول إليها بيده . ووضعت عصا داخل القفص فبعد أن تمرن الطفل على جذب اللعبة بالعصا دون أية مساعدة أو تمهيد وضعت اللعبة والعصا خارجاً ، ووضعت عصا قصيرة داخل القفص أمكنه بها الحصول على العصا الطويلة ليجذب بها اللعبة – حاول الطفل الوصول إلى اللعبة بالعصا القصيرة ، وبعد خمس عشرة ثانية رماها خارج القفص فلما أعادها الباحث إلى القفص تناولها الطفل ورماها ثانية ، فأعادها الباحث – والطفل غير ملتفت إليه – ولم يزل يحاول جذب اللعبة بيديه ولكنه فى نهاية ثلاث دقائق جذب العصا الطويلة بالقصيرة ثم جذب اللعبة بالعصا الطويلة .

ثالثاً – التعلم بطريقة الترابط Associative Learning :

إن كسب المهارة ، والتعلم الحسى الحركى ، والتعلم عن طريق الإدراك الحسى ليس سوى مستويات مختلفة من حيث الرقى والتقدم فى عملية التعلم وكسب الخبرة . وهى متصلة كلها بعضها ببعض ، وتتوقف إلى حد كبير على إيجاد ترابط دائم أو مؤقت بين شىء وآخر ، فهى مبنية على الوعى والتذكر : على وعى الخبرة السابقة وتذكرها . ففى كسب المهارة وفى التعلم الحسى الحركى يكون الترابط بين شىء أو بين فكرة وحركة عضلية ،وبين التذكر فيها ، لا يكون ذلك عادة مشعوراً به إلا إلى حد قليل . وفى التعلم الحسى يكون الترابط بين شىء وفكرة وبين التذكر فيه سريعا وآليا إلى درجة أن المرء لا يكون شاعراً باسترجاع عناصره السابقة وتذكرها . أما التعلم بالترابط هنا فهو مستوى آخر أرقى مما تقدم ، ويكون الترابط فيه بين فكرة وفكرة أخرى . وإن عنصر تذكر الخبرة الماضية فى التعلم بالترابط يكون بارزاً إلى حد كبير . فالترابط إذن أساسى فى عملية التعلم كلها . وهو أساس التذكر . ولكنه هنا يطلق على إيجاد ترابط بين فكرة وأخرى أو بين معنى وآخر . ويقوم على قدرة الإنسان على تذكر الأشياء والحقائق واسترجاعها كما وقعت فى خبرته السابقة . والواقع أن العقل البشرى مشغول باستمرار فى استحداث رابطة ما بين ما يمكن أن يرتبط من المعلومات والخبرات والمحسوسات الكثيرة التى يتأثر بها فى كل لحظة ، وبين هذه وما سبق له أن تأثر به وأدركه من قبل

وفى العقل المنظم تتحول كل طائفة من المعلومات المشتركة إلى نظم أو مجموعات وهذه النظم نفسها لا تكون منعزلة بل مرتبطة بعضها ببعض كذلك . وإلى هذا الميل إلى ربط المعلومات والحقائق المشتركة بعضها ببعض بقرينة بعيدة أو قريبة – يرجع ما فى معلوماتنا من نظام ووضوح ، كما يرجع إمكان استخدامنا لها وتطبيقها فى أمور الحياة بسرعة ويسر . ولولا ذلك لكانت المعلومات دائمة مهوشة مضطربة يصعب استخدامها ولكان التفكير ذاته مهوشاً مضطرباً لا نظام فيه ولا انسجام . وعلى طبيعة هذه المعلومات المترابطة ونوعها : خيرة كانت أو خبيثة – يتوقف إلى حد ما خلق المرء وطبيعة تفكيره . وللترابط قوانين أولية وأخرى ثانوية سوف نتكلم عليهما عند الكلام عن التعلم وطرق التدريس .

قوانين التعلم :

وقد نتج عن التجارب العديدة التى أجريت على عملية التعلم أن وجد العلماء هذه العملية تسير وفقاً لقوانين معينة . وكان أول من وضع هذه القوانين فى صيغة شاملة « ثورنديك » نتيجة لتجاربه العديدة على تعلم الحيوان . وقد اتضح له أن هذه القوانين ذات فائدة عظمى للمدرس .

أولا — قانون الأثر أو النتيجة Law of Effect

« إذا ما حدثت رابطة قابلة للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة ، وكانت تلك الرابطة مصحوبة بحالة مرضية — فإن هذه الرابطة تزداد قوة . أما إذا كانت مصحوبة بحالة استياء فإن قوتها تقل » .

هذا هو القانون بالصيغة التى وضعها ثورنديك . وكثيراً ما يذكر تحت اسم قاعدة اللذة والألم . وتستخدم هذه القاعدة كثيراً بالمنزل والمدرسة فى قالب « الثواب والعقاب » فنلجأ مثلا إلى الثناء على الطفل متى قام بعمل حسن لنشجعه على تكراره ، كما نقوم بتقريعه إذا قام بعمل قبيح لكى يتجنبه ويتعلم الابتعاد عنه . ذلك لأن الثناء حالة مرضية بالنسبة للطفل ، والتقريع حالة مضايقة له . وبعض الأعمال تمد المتعلم بطبيعتها بهذه الحالات المرضية أو المضايقة أثناء تعلمها دون حاجة إلى مساعدة خارجية . فمثلا فى تعلم ركوب الدراجة يقل وقوع المتعلم واصطدامه بالتدريج لأن نتيجته مضايقة ، كما يزداد إتقانه للركوب لأن نتيجته مرضية . فالثواب والعقاب هنا طبيعيان .

ثانياً — قانون التدريب Law of Exercise :

لهذا القانون ناحيتان ؛ ناحية الاستعمال وناحية عدم الاستعمال Law of Use and disuse : فقانون الاستعمال ملخصه « أنه إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين موقف وتلبية ، فإن قوة هذه الرابطة تزداد بالاستعمال » . أما قانون عدم الاستعمال فخلاصته « أنه عندما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة ، فإن قوة هذه الرابطة تضعف » .

وقانون التدريب يعمل مع سابقه جنباً إلى جنب : فالأشياء المرضية يميل المرء إلى التفكير فيها . وكلما تكرر تفكيره فيها وتذكره لها قويت ذكراها . أما الأشياء المضايقة فيميل المرء إلى تركها وعدم التفكير فيها ، وبذلك تضعف ذكراها

وتنسى بسرعة . والمرء إذا نجح فى عمل من الأعمال أرضاه هذا فكرره وأتقنه ، وإذا أخفق فيه ضايقه هذا فتركه وزاد فشله فيه .

ثالثاً — قانون الاستعداد Law of Readiness :

عند ما تكون الرابطة مستعدة للعمل فإن العمل يرضيها وعدمه يسيئها . وعند ما تكون الرابطة غير مستعدة للعمل فالعمل يسيئها .

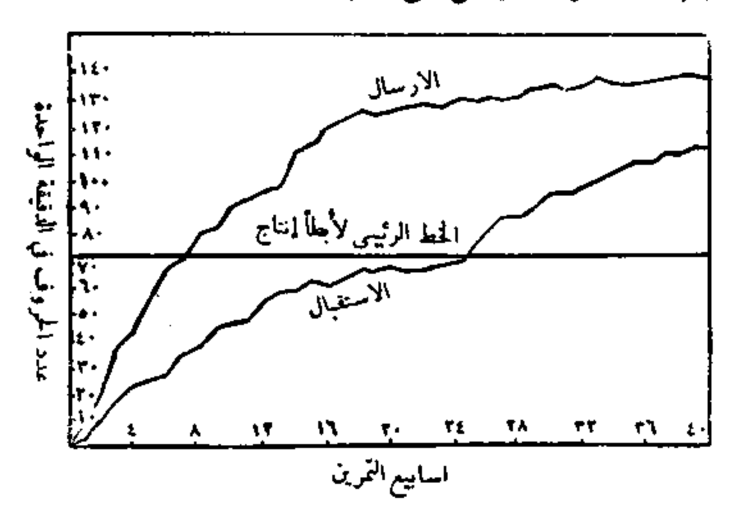
والاستعداد للعمل المذكور بهذا القانون يتوقف على شيئين : أولهما الرغبة فى العمل ، وثانيهما القدرة عليه .

والأمثلة على هذا القانون فى الحياة المدرسية كثيرة . فمثلا التلميذ المتحفز للإجابة عن سؤال — يرضيه أن يطلب منه مدرسه الإجابة عنه ، ويضايقه أن يهمله ويطلب الإجابة من غيره . كما أن بعض التلاميذ مثلا يضايقه أن يحمل على لعب الكرة لأنه ليس مستعداً لهذه اللعبة ، فى حين أن غيره يضايقه أن يمنع عنها لأنه مستعد لها.

منحنى التعلم Curve of Learning :

« منحنى التعلم هو الخط البيانى الذى يمثل العلاقة بين الزمن الذى يستعمل فى تعلم عمل من الأعمال ومقدار التحسن الناتج عن هذا التعلم » . وقد أجريت تجارب عديدة على تعلم عمليات تحتاج إلى مهارة يدوية مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، وإرسال الرسائل التلغرافية واستقبالها ، ورسمت منحنيات التعلم لهذه العمليات . هذا وقد تعود بعض الناس أن يدونوا نتائج مجهوداتهم فى أى عمل يعملونه ليقارنوا بينها ، ويقفوا على مقدار نجاحهم أو تقدمهم . وبعض اللاعبين أو المحترفين يدونون يوماً بعد آخر نتائج تمرينهم ؛ ليعرفوا هل هم متقدمون أو متأخرون ؟ وإذا وضعوا نتيجة هذه المجهودات فى شكل بيانى أمكن من نظرة واحدة معرفة حالتهم كما هى . وكثيراً ما يكون مثل هذا الرسم باعثاً على العمل ومحركاً لزيادة التمرين . وكثيراً ما تستولى على اللاعب الرغبة فى الفوز على نفسه وضرب الرقم القياسى الذى وصل إليه ، كما تأخذه الرغبة فى الفوز على الآخرين ، وضرب أرقامهم القياسية . وإذا ما عودنا الطلبة تدوين نتائج مجهوداتهم العقلية ، وعودناهم رسم المنحنيات التى تمثل هذه المجهودات كان هذا باعثاً على العمل وشاحذاً للهمم . ويسهل عمل منحنيات كهذه الآن بعد ما كثرت الامتحانات

القياسية . وهذه المنحنيات تساعد المدرس مساعدة عظمى إذ بواسطتها يستطيع أن يلمس توقف عملية النمو أو النجاح فى الطالب . وهنا يتحتم عليه أن يبحث عن أسباب هذا التوقف ويعمل على إزالتها .



هذا المنحنى يمثل تقدم تلميذ يتعلم الإرسال والاستقبال فى فن التلغراف

وقد وجد أن منحنى التعلم يأخذ وضعاً يكاد يكون ثابتاً فى شكله العام : ومن أهم مميزاته ما يأتى :

أولا : يدل فى بدايته على تقدم المتعلم تقدماً سريعاً لفترة من الزمن . وقد يرجع هذا لجدة العمل أو لشعور المتعلم بالحاجة إليه وتفطنه للفائدة التى سيجنيها .

ثانياً : بعد هذه الفترة الطويلة يلاحظ أن المتعلم لا يكاد يبدى تقدماً لفترة أخرى من الزمن . وقد تطرأ على الفرد فترات أخرى يكون تقدمه فيها بطيئاً ، أو معدوماً . ويطلق على مثل هذه الفترات اسم « الهضاب » .

ثالثاً : يعقب الهضبة فترة أخرى يظهر فيها التقدم ثابتاً .

رابعاً : ينتهى التقدم وتأتى هضبة أخرى هكذا .

وبهذا الشكل تتناوب المتعلم فترات تقدم وفترات ركود . أى أن التعلم لا يسير على وتيرة واحدة من التقدم المنتظم .

والهضبة فى الخط البيانى دليل على نقص الرغبة فى التعلم ، أو على أن الحالة الصحية للمتعلم ساءت . وقد تكون ناتجة من عدم التشجيع ، وقد تحدث الهضبة

أيضاً لإيجاد فترة التثبت . وفى هذه الحالة يكيف الفرد نفسه لأن يريح المراكز العليا من العمليات المتعاقبة عليها ، حتى تتكون لديها الفرصة لهضمها وتهيأ لاستقبال غيرها ، وقد تكون الهضبة دليلا على أن طرق التعليم رديئة . ويجب أن يكون هذا بمثابة تقرير للمدرس يراجعه ، ويبحث فيه ليرى موضع الضعف أو الخطأ .

وإذا بقى الطالب فى الهضبة مدة طويلة كان هذا دليلا واضحاً على أن الطالب صادف صعوبة لا يمكن تذليلها إلا بإنماء قوى جديدة ، وإيجاد علاقات جديدة وتربية عادات جديدة تساعدة على التغلب على هذه الصعوبة التى أوقفت نجاحه . وإذا ما تكونت هذه العادات تقدم الطالب فى تعلمه .

النظريات المختلفة التى تفسر عملية التعلم

أولا : التعلم فى نظر السلوكيين :

تفسر هذه المدرسة أعمال الإنسان على أنها أفعال منعكسة ، أو أفعال منعكسة شرطية . ويقول رجال هذه المدرسة : إن عملية التعلم عملية آلية محضة . فإنجاز العمل فى نظرهم لا يأتى إلا عن طريق الصدفة المحضة ، بمعنى أن الحيوان أو الإنسان عندما يواجه مشكلا يظل يأتى بحركات عشوائية حتى يصل عن طريق الصدفة المحضة إلى الحل الموفق . وهذه الحركات العشوائية يفسرونها على أسس آلية أيضاً .. فيقولون : إنها أفعال منعكسة Reflexes نتيجة لإحساسات مختلفة ، أو نتيجة لمثيرات هاجت الأعضاء الحسية . وما دامت هذه الحركات نتيجة لمؤثرات Stumili تقع على الأعضاء الحسيةفتثيرها وتحركها — فقد تضطر انصار هذا الاتجاه إلى القول : بأن الحركة التى تؤدى إلى حل المشكلة هى فى الوقت ذاته التى تزيل المؤثر (Stimulus) الذى بعث على الحركات العشوائية . فهم إذن لا يعترفون بغرضية أعمال الإنسان ، وهم بالتالى لا يعترفون بمثل هذه الألفاظ « المشكل » ، و « حل المشكل » ، و « الجهد » . « والهدف » ، وغير ذلك من الألفاظ التى لا تجد لها مكاناً فى النظريات الآلية المحضة .

فإنجاز العمل فى نظر هذه المدرسة ليس أكثر من صدفة توفق بين المؤثرات Stimul والحركات الناتجة عن هذه المؤثرات ، بمعنى أنه يحدث توفيق أو ربط بين المؤثرات والحركات . ولكنهم يعترفون أن تكرار هذا التوفيق الذى أدى إلى

إنجاز العمل محتمل الوقوع أكثرمن الحركات التى لم تؤد إلى توفيق ، أى التى لم تؤد إلى إنجاز العمل . وهم يفسرون هذا بحدوث تغيرات فسيولوجية طرأت ساعة حدوث التوفيق على مخ الحيوان أو الإنسان ولا يفسرونها على ضوء التذكر أو الاستبقاء Retention

وهم إذ ينكرون غرضية أعمال الإنسان وقدرته على التذكر أو الاستبقاء يتركون فى نظريتهم ثغرة يصعب سدها وهى : إذا كان (الإنسان) أو (الحيوان) يصل إلى إنجاز العمل عن طريق الصدفة المحضة التى تؤدى إلى حدوث توفيق بين المؤثرات والحركات فكيف يفسرون ــ فى المحاولات التالية ــ سهولة حدوث هذه الصدفة أو هذا التوفيق ؟ وكيف يفسرون ميل الإنسان أو الحيوان إلى الإتيان بالحركة أو مجموعة الحركات التى تؤدى إلى هذه الصدفة دون غيرها من الحركات العشوائية . وكيف يفسرون ميل الإنسان ــ بتكرار معالجة المشكل ــ إلى حذف بعض هذه الحركات العشوائية والاقتصار على الحركات التى تؤدى إلى الصدفة ؟

حاول أنصار هذه المدرسة تفسير هذه الظواهر على ضوء آليتهم ولكنهم كانوا مخفقين ــ وإنهم أيضاً حينما يفسرون عملية التعلم على ضوء آلى يكونون مخفقين كل الإخفاق .

ثانياً : التعلم كما ينظر إليه علماء مبدأ الربط :

التعلم هو تكون الروابط أى الوصل بين بعض المؤثرات واستجاباتها ، ثم العمل على تقوية ذلك . ويمكننا اعتبار هذه الروابط عوامل ترجح ظهور استجابة معينة بسبب إثارة منبه معين ، إذا قوى الرابط بينها وتأصل . وترى هذه المدرسة اعتبار هذه الروابط مادية ، إذ هى مسالك عصبية ضعيفة المقاومة تمتد من أحد أجزاء الجهاز العصبى الذى يحس بالمنبه ، وتنتهى فى الجزء الذى يشمل الاستجابة (تعبر عن هذا الرأى مدرسة « ثورنديك ») ولا تقتصر الإجابة على حركة واحدة مثل (سيل اللعاب) تنتج عن إدراك حالة منبهة كرؤية الطعام مثلا . ولكن هذه الاستجابة قد تتكون من سلسلة من الحركات مثل الهرب من القفص ، والاندفاع نحو الطعام ، مما يؤدى إلى الشعور بالارتياح التام ، أو إلى ما يظهر أنه يؤدى إليه تبعاً للحالة العضوية الناشئة بسبب المنبه المعين . ومعنى هذا : أن الأمور السارة وتلك التى يرتاح الإنسان إليها يمكن تذكرها مدة أطول من الأمور غير

السارة والمكدرة . وقد أظهر ثورنديك أن الكلمات التي تثير عدم الارتياح مثل « القيء » والكلمات السارة مثل « الحب » يمكن تذكرها بسهولة أكثر من غيرها . بل وتدل التجارب على أن العقاب قد يؤدى إلى تقوية الربط ، كما أن الأمور المكدرة وغير السارة قد نتذكرها مدة أطول من الأمور السارة .

ثالثاً : التعلم كما ينظر إليه أنصار مذهب الجشتالت :

التعلم هو تنظيم السلوك الذى ينتج عن تفاعل الكائن الحى مع بيئته أثناء مرحلة النضج . ويؤدى هذا التفاعل بين الكائن الحى وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسى ، والتخيل الذهنى ، والتنسيق وغير ذلك . وتنتج جميع هذه الأعمال عن بعد النظر والبصيرة ، كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما . أما بعد النظر والبصيرة فإنهما ينتجان عن المحاولات لحل المسائل التى يمكننا وصفها بأنها عقبات فى طريق الكائن الحى ، الذى يسعى للحصول على توازن حالة غير مستقرة ، أو إعادة التوافق بينه وبين هذه الحالة . ويشمل كذلك بعد النظر والبصيرة إدراك العلاقة بين عوامل ثلاثة : الفرد ، والهدف ، والعقبات التى تقع بينهما .

وخلاصة ما يرمى إليه هذا المذهب هو : ١ — أن العقل لا يدرك المواقف الحسية مفككة بإدراكها أولا ثم إدراك الكل ، وإنما يدركها ككليات ثم ينتقل بعدئذ إلى إدراك الأجزاء تدريجاً . وهذا هو مدلول كلمة جشتالت الألمانية التى تعبر عن تشكيلة أو تركيبة أو مجموعة . . إلخ . ويقرر مذهب الجشتالت أن كل موقف ينقسم إلى : ما نسميه شكلا Figure وأرضية Ground ، وأن النموذج يفسد إذا حلل إلى أجزائه التى يتكون منها . وذلك لأن النموذج شىء يزيد على مجموع أجزائه . فإن اللحن الموسيقى يعنى شيئاً غير النغمات التى يتألف منها لو أخذناها نغمة نغمة . كما أن الجملة لا يستقيم لها معنى إذا جزأناها إلى كلمات منفصلة ، وحللناها إلى تراكيبها اللغوية .

٢ — وأن الأجزاء التى يتكون منها أى موقف لا يدركها العقل كمحسوسات منفصلة مستقلة ، أو كقطع مرصوفة جنباً إلى جنب ، وإنما كمجموعات متداخلة لا يعرف عنها إلا الحدود التى تنتهى فيها وحدة وتبدأ أخرى .

٣ — لكل مجال حسى أو إدراكى صفة معينة ، وأرضية تظهر عليها هذه الصفة أو مستوى تبرز منه . ومن طبيعة الصفة الجوهرية أنها لا تدرك إلا إذا

وجدت على أرضية تخالفها . وفى هذه المجموعة تظهر مميزات كل عنصر من العناصر فى ضوء العناصر الأخرى التى ترتبط به . وتسمى المجموعة المكونة من شكل وأرضية « تشكيلة » .

وفى الأحوال التى نواجه فيها نموذجاً معقداً أو عملا صعباً يلزمنا تعلمه دفعة واحدة ، يمكننا الرجوع إلى طريقتين مقبولتين مما لا يتعارض مع مذهب الجشتالت وهما :

أولا : يمكن تبسيط النموذج المعقد بشرط ألا نضحى فى هذه العملية بالمحيط الذى يوجد فيه النموذج ، وألا نغض النظر عن ملابسات هذا المحيط الذى يعطى النموذج مميزاته الخاصة . وهذا ظاهر فى المصورات الجغرافية إذ يمكن تبسيط المصور الجغرافى إلى حد إظهار الخطوط الرئيسية فقط ، حتى تظهر صورته العامة دون ذكر التفاصيل الدقيقة . ولا يتنافى هذا القول مع الرأى الذى يقر دراسة جغرافية الوطن وإتقانها أولا كوحدة ، ثم دراسة أجزائه ، وبعد ذلك أقسام العالم الأخرى .

ثانياً : يمكن أن نؤجل دراسة النموذج إلى أن يتم نضج المتعلم وتستكمل خبرته مما يضمن فهم النموذج جملة واحدة .

ويقرر لنا مذهب الجشتالت مبدأ هاماً وهو « أن الاعتماد على البصيرة لا يأتى إلا فى دور النضج الطبيعى الذى يتم من تلقاء ذاته » .

وأول ما يجب على المدرس أن يهتم به وفقاً لمذهب الجشتالت فى علم النفس هو :

١ — أن يضمن أولا النجاح للمتعلم .

٢ — أن يكف بعد ذلك تدريجياً عن المساعدة التى يكون قد قدمها فى أول الأمر ليتم للتلميذ النجاح فى محاولاته ، وليعتمد بعد ذلك على نفسه دون مساعدة الغير .

وتتفق المذاهب المختلفة مع مذهب الجشتالت فى أن هذين العاملين من أهم العوامل المؤدية إلى الهدف . ويدعو مذهب الجشتالت فى عملية التعلم إلى الاعتماد على التشجيع والمساعدة والتنظيم فى تحديد الهدف . كما أن جون ديوى يدعو لمثل هذه المبادئ العملية فى علم النفس ، وتؤيدها كذلك الخبرة العملية لمدرسين كثيرين ممن يدعون إلى النشاط الإبداعى وطريقة المشروع .

رابعاً : التعلم فى رأى ماكدوجال :

يتكلم ماكدوجال عن الإنسان والحيوان كأن بينهما شبهاً كبيراً ، ويعتقد أن الفرق بينهما ليس فرقاً فى النوع ، وإنما هو فرق فى الدرجة . ويمكن أن نقول :

إن نظرية ماكدوجال فى التعلم نظرية هامة فهو :

(ا) يعترف بأهمية الآثار العقلية .

(ب) يهتم بضرورة فهم الموقف .

(حـ) يهتم أيضاً بإدراك العلاقات .

(د) ويؤكد ماكدوجال أن التعلم يتحدد بالغرض الذى يرمى إليه المتعلم وتعرف نظريته هذه « بالنظرية الهورمية Hormic Theory أو الغرضية » .

فماكدوجال يرى أنه بتكرار عمل ما يستأصل الإنسان الحركات الزائدة والحركات التى لا تساعد على الوصول إلى الهدف مستبقياً تلك التى توصل إليه . أو بعبارة أخرى : يتعلم المرء أسهل طريق يوصله إلى هدفه. وهو يميز بين نوعين من التعلم :

أولا : فى بعض الحالات نرى أن العمل يكاد يصل إلى الكمال فى المحاولة الثانية بحيث لا يكون هناك مجال للتحسن . فقد استؤصلت تلك الحركات التى لا تلزم لتحقيق الهدف واستبقيت تلك التى توصل إليه .

ثانياً : وفى حالات أخرى نرى أن التحسن يدخل على طريقة تحقيق الهدف بشكل تدريجى جداً ، وتقل الحركات العشوائية فى كل تجربة وتقتصر فى النهاية على الحركات الموصلة للهدف .

والنوع الأول أكثر ظهوراً عند الإنسان ، على حين أن النوع الثانى أكثر ظهوراً فى الحيوان . ويهمنا أن نتساءل : هل هذان النوعان من التعلم مختلفان فى طبيعتهما ؟ يؤكد ماكدوجال أنه ليس ثمة خط فاصل بينهما يفرق بين النوعين : فالإنسان والحيوان يتعلمان بالتدريج عن طريق التكرار فقد لا يصل الإنسان بعمله إلى درجة الكمال إلا بعد عدة تجارب ، وقد يصل الحيوان بعمله إلى الكمال لأول أو ثانى محاولة .

ويفرق ماكدوجال بين نوعين متباينين من التعلم هما :

أولا : التعلم الذى يشترك فيه العقل كعامل أساسى . وهذا النوع من التعلم تتم فيه مرحلتا : التفطن والتبصر Insight & Foresight .

ثانياً : وهذا النوع يكاد يكون ميكانيكياً Quasi Mechanical وهذا يتم عن طريق التكرار : فأنت قد بدأت حلاقة ذقنك من الجهة اليمنى وبتكرار هذه العملية يومياً أصبحت تقوم بها بشكل « أوتوماتيكى » ، أى دون استخدام عقلك

الذى قد يكون نشطاً فى اتجاه آخر – ويلاحظ أن مثل هذا الضرب من النشاط وهو : المسمى بالعادات يتخذ شكلا ثابتاً كلما تكرر ، ويلاحظ أيضاً أنه « أوتوماتيكى » وليس « ميكانيكياً » إذ أنه يهدف إلى غرض معين .

خامساً – رأى جون آدمز فى عملية التعلم :

حاول أن يجمع بين آراء المتقدمين ، وأن يرتبها ترتيباً منطقياً ، ويلخصها تلخيصاً جيداً عن طريق تحليل أهم مميزات المتعلم ، وأهم مميزات البيئة التى يتعلم فيها . ومن دراسة آرائه يمكن أن نلمح آراء جون ديوى ، وأفكار ماكدوجال ، ونواحى الجشتالت ، ولمحات عن ثورنديك . ولذلك يمكن أن نسمى نظريته « النظرية الجامعة » Eclectic Theory .

ويشترط لوجود التعلم :

أولا : توفر قطبى التعلم وهما : الكائن الحى ، والبيئة . فالكائن الحى يسعى دائماً لوجود توافق وانسجام بينه وبين البيئة Equilibrium .

ثانياً : وتنشأ الحاجة للتعلم متى اختل التوازن فى هذا الانسجام ، فيسعى الكائن الحى جهد طاقته إلى استعادة هذا الانسجام .

ثالثاً : فالتعلم إذن هو نتيجة هذا التفاعل ذى الحدين بمعنى : التأثير فى البيئة ، والتأثر بها .

رابعاً : أرقى أنواع التعلم هو ما كان له علاقة بالشخصية أى : ليس مجرد تدريب أو تذكر .

مبادئ التعلم الثانوية أى Minor Laws of Learning .

قد سبق أن ذكرنا قوانين ثورنديك فى التعلم ، وها نحن أولاء نذكر بعض المبادئ الثانوية التى إذا ما رعيناها ساعدنا المتعلم على هضم ما يتعلمه .

أولا : مبدأ النشاط Law of Activity .

ونقصد بهذا المبدأ القيام بالعمل فعلا ؛ ذلك لأن الناس يتعلمون بالعمل ما لا يتعلمونه بالقول . وكلنا يسلم أن الكلام عن المعيشة لا يقوم مقام المعيشة نفسها وكذلك عن السباحة وغيرها . وإن العمل الذى يقوم به الطالب ليدل دلالة حقيقية على مبلغ ونوع تربيته .

ثانياً : مبدأ تحديد الغرض من التعلم :

لقد انقضى الزمن الذى سمعنا فيه : إمكان تقوية القوى العقلية بإصلاح

ناحية واحدة من نواحيها وذلك الاعتقاد القديم بأن المدارس تستطيع أن تعلم التفكير وتقوى الذاكرة وتنمى الملاحظة وتربى الحكم .

The old claim was that schools could teach people to think, could strengthen memory, develop and train judgement.

فقد ظهر بطلانه بالاختبارات العملية . وأول من لفت النظر إلى فساده هو العالم النفسى الكبير « وليم جيمس » فإنه قرر منذ نحو أربعين عاماً ـ أن المران على الاستذكار لم يقو الذاكرة . وقد قام ثورنديك باختبارين اهتدى بهما إلى أن الطلبة الذين يدرسون الرياضة واللغات وفق المناهج القديمة فى المدارس لم يظهروا أى امتياز فى درجة التفكير على إخوانهم الذين يدرسون غير هذه المواد . وإذن فالحاجة ماسة إلى عمل مناهج تحوى مواد دراسية لها قيمة ومنفعة فى ذاتها ، ولا ضرورة لأن نبقى فى مناهجنا شيئاً من المواد لمجرد الزعم بأنها تنفع فى تقوية الذاكرة بل الواجب أن تحوى مناهجنا المواد التى يحتاج إليها الطلبة فى الحياة ، وأن يتعلم الطلبة هذه المواد بالطريقة الصحيحة .

ثالثاً : مبدأ النسيان Forgetting .

يقصد به أن ما يتعلمه الفرد لا يظل حياً مستحضراً فى ذهنه . وعلى ذلك يكون سعينا لملء عقولهم وهم صغار بمواد كثيرة على أمل أن ينتفعوا بها فى مستقبلهم ، سعياً غير مجد .

رابعاً : مبدأ قدرة الكبار على التعلم :

وهذا ينبهنا إلى أننا نستطيع أن نتعلم فى أى سن . وقد دل على ذلك منحنى التعلم والسن ، وأن كثيراً ممن جاوزوا الشباب ورأوا حاجتهم إلى المزيد من الدراسة باشروا الدروس والتحصيل وكانوا من المبرزين .

خامساً : مبدأ الاستعداد Readiness والشعور بالحاجة إلى التعلم .

وتظهر أهمية هذا المبدأ إذا وازنا بين موقفى طالب : موقفه وهو فى حاجة إلى أن يفهم وظيفة المكثف Condenser مثلا ليعمل جهاز « راديو » يمتلكه ، وموقفه وقد فرض عليه نفس الموضوع ليدرسه فى أحد كتب الطبيعة . . . ومما لا ريب فيه أن ما يتعلمه الطلبة يتوقف إلى حد كبير على الغاية التى يرمون إليها من هذا التعلم .

سادساً : مبدأ الفروق الفردية Individual Differences .

الواقع أنه لا يوجد شخصان يتشابهان : فى الذكاء ، والجسم ، والنزعات ،



والرغبات ، والمسلك ، والأغراض . لذلك يتفق أن يكون منهج موافقاً كل الموافقة لطالب وفى نفس الوقت لا يكون المنهج المناسب لطالب آخر . وإذن فوجب علينا أن نراعى هذه الفروق الفردية ، وإن كان الأمر ليس بالسهولة التى يمكن أن نتصورها .

سابعاً : مبدأ قصر الحياة .

الحياة أقصر من أن يضيع جانب منها فى دراسة ما هو عقيم وممل وليس من المعقول أن كل ما هو نافع وقيم تجب دراسته على كل متعلم ، و إنما يجب أن يتسع المجال للانتخاب والاختبار . وإن كثيراً من مواد الدراسة فى مناهجنا بأجمعها وفى مختلف شعبها الآن لا نتوقع منها نفعاً محققاً ولا تزيدنا غبطة فى الحياة .

علاقة التعلم بطرق التدريس

أما وقد تكلمنا عن عملية التعلم وعرضنا لها من جميع نواحيها — فعلينا الآن أن نبحث إلى أى حد تؤثر دراسة عملية التعلم فى طرق التدريس ؟ وهنا يجب أن نفرق بين التعلم كاستظهار للحقائق ، والتعلم كنمو للقوى بواسطة التدريب على العمل .

إن كل غرض من أغراض التعلم يمكن أن يعبر عنه : بالمقدرة على عمل شىء ما سواء كان منظوراً أو غير منظور — وإن معيار التعليم فى أمريكا اليوم هو « ماذا تستطيع أن تفعل » لا « ماذا تعرف » .

ولن نعدو جادة الصواب إذا نحن علمنا الأغراض التى يعنى بها فى التعلم والتى يصح أن نأخذها أساساً (أو على الأقل نهتدى بها) فى طرق التدريس — ألا وهى :

١ — المعلومات والوقائع والحقائق. ونجد هنا تجارب قام بها باست Bassett، ولايتون Layton ، جونسون Johnson وغيرهم . . .

٢ — المقدرة على تطبيق المعرفة وبناء الخطط — وهنا تجارب لتيلر **Tayler** وغيره .

ولئن اختلفت طرق التدريس وتعددت فالغاية واحدة والهدف واحد . وما طريقة الحوار عند ابن خلدون وقوله : « إنها أنجع الطرق فى تنمية القوى العقلية عند التلميذ » أو كما يعرفها (بطريقة السؤال والجواب) ونعيه على المدرسين الذين يحضرون الدروس دون أن ينبسوا ببنت شفة : فلا عن غامض يسألون أو عن سؤال يجيبون — همهم الكتاب يستوعبونه ويحفظونه . . . وما (طريقة تجديد

برامج التعليم) أو (طريقة منتسورى) أو (طريقة دكرولى) أو (طريقة دالتون) أو « ونتكا » أو التعليم لغاية معينة أو لإيجاد التفاهم بين الدول أو (طريقة كوزنيت) . . . ما كل هذه إلا وسائل لتطبيق إرشادات عن عملية التعلم بقصد النهوض بطرق التدريس . . .

ويجب علينا أن نفهم أولا وقبل كل شيء أن هناك مستويات مختلفة لنواحي التعليم حسب ما يراد تعلمه . وهى :

(ا) التعليم العملى أو المستوى الحسى كالأشغال اليدوية .

(ب) التعليم لكسب الحقائق والمعلومات .

(حـ) التعليم عن طريق حل المشاكل .

والأول والثانى مرتبطان أحدهما بالآخر . كما يجب ملاحظة أن العقل يصعب عليه إدراك الكليات والأشياء المجردة إلا إذا بدأ من أساسها الحسى .

والنوع الثالث أرقى أنواع التعلم . فالمشاكل تتحدد بالتفكير ويرجع حلها إلى التلميذ وعمله الإيجابى . وفيها يدخل النوع الأول والثانى على شرط أن تكون المشكلة مشكلة التلميذ لا مشكلة المدرس . وقد يكون حل المشكلة عن طريق التجربة والخطأ أو التخبط العشوائى ، ولكن التفكير السليم فى حل مشكلة من المشاكل لا بد أن يتبع خطوات منتظمة يلخصها « ديوى» فى كتابه « كيف نفكر How we think » فى : (ا) الشعور بالمشكلة (ب) تحديد المشكلة (حـ) فرض الفروض Hypothesis (د) تحقيق الفروض verification (هـ) تطبيق الفروض .

وإن من أوجب الواجبات علينا نحن المدرسين أن نذكر بل ونعنى بالمبادئ الآتية :

١ — يجب أن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع الآخرين ، فى نفس الوقت الذى يتعلم فيه كيفية التفكير والاعتماد على نفسه فى إصدار الأحكام .

٢ — إن طريقة التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها .

٣ — إن أصدق مقياس للتدريس هو ما نشاهده من تطور فى سلوك المتعلم .

٤ — احترام شخصية الطفل مبدأ أساسى . . . فإن من شأن ذلك الاحترام أن يجعل الطفل يثق بنفسه ، وأن يعرف أن له وجوداً وأهمية فى المجتمع .

٥ — توحيد الشخصية أو (تكاملها) وترابطها يتطلب حياة اجتماعية موحدة فى المدرسة وفى الهيئة الاجتماعية .

٦ – يجب ألا تقف المدرسة بعيدة عن ميدان الحياة وإلا باعدت بين الكائن الحى الذى هو الطفل ، وبين بيئته الحقيقية وهى الحياة .

وقد نتساءل هنا : ما الأساس الذى يقوم عليه التعليم الحديث ؟ والجواب أنه يقوم بلاشك على أساس فهم المعلم للطفل أو على فهمه لمراحل الطفولة و الشباب .

ولنعلم أولا أن التعليم إرشاد قبل أى شىء آخر . . . ولقد قيل « إذا عرف السبب بطل العجب » . ومهما تضمن هذا القول من حقائق ، فإننا إذا ما طبقنا مضمونه على ما نحن بصدده لقلنا : إنه ما من عملية إرشاد يمكن أداؤها دون الفهم الذى يتوقف على المعرفة . . والأساس الحديث فى الفهم هو معرفة الحقائق الصحيحة المعتمدة على مجهود التلميذ وكيفية تأديته لها وكذا الأحوال التى تؤثر فى عمله . . . وليس التلميذ فى حاجة إلى أن يفهم مدرسه فحسب ، ولكنه يرغب فى ذلك أيضاً . وليس من المعقول أن ننتظر من التلميذ دائماً أن يفهم مدرسه ، غير أنه من أهم واجبات المدرس أن يفهم تلميذه ويعرفه حق المعرفة .

وقد يصعب علينا تحديد معنى الفهم بكل دقة ، غير أننا نذكر فيما يلى بعض الأمور التى تدل على هذا الفهم وتنتج عنه :

أولا : إن الإرشاد العلمى الصحيح يعنى أكثر من مجرد العناية الجسمانية ، والبيت المريح ، والطعام الكافى للطفل . ويشمل فوق ذلك الشعور بالطمأنينة والعطف ، ومشاركة الآخرين فى شعورهم . فالتعليم يعتمد على المزاج والعواطف والانفعالات النفسية ، كما يعتمد على الكلام والأعمال .

ثانياً : برغم أننا ما زلنا ننظر إلى التربية على أنها ليست سوى التحصيل فى المدرسة ، فإنه ينبغى أن نعرف أن الطفل يقوم بعملية التعلم زمناً طويلا قبل التحاقه بالمدرسة .

ثالثاً : إن الفهم الصحيح يؤدى إلى الاهتمام بالوجهة الإيجابية للتأديب . وليست الطاعة غاية فى ذاتها ، ولكنها وسيلة لمساعدة الطفل على أن يتعلم كيفية الاختيار السديد وإصدار الأحكام الرشيدة بنفسه . فالغرض من التعليم : هو إرشاد المتعلم إلى العمل فى حالات معينة ، وتوجيه حوافزه توجيها صحيحاً . وإنا نعلم أن العادات السيئة إذا لم تقوم تصبح عوامل معرقلة ذات تأثير ، وأن الإسراف فى اللين والاستبداد مضران على السواء . ويجب أن يكون أساس الطاعة هو

الاحترام لا الخوف .

رابعاً : إن معرفة الفروق وفهم عواملها قد سهلت الإرشاد المفيد، فيجب التفريق إذن فى معاملة التلاميذ، ويتحتم العناية بكل تلميذ على حدة ، والمساواة فى هذه العناية بين جميع الأفراد . كما يتحتم معاملة كل فرد حسب مواهبه وتبعاً لما يحتاج إليه .

خامساً : لقد أدت الأبحاث العلمية إلى ضرورة إعطاء لعب الأطفال معنى غير الذى كان يعرف قديماً : فمنذ مدة لا تزيد على القرن كان ينظر إلى اللعب على أنه من أمور الطيش ومضيعة الوقت ، أما اليوم فينظر إليه على أنه من أهم أعمال الطفل ، ولا يجوز تضحية لعب الطفل بسبب تفكير الأفراد البالغين .

سادساً : يعتمد الاتجاه الحديث فى الإرشاد على معرفة أن الفرد يبدأ قبل المرحلة التى بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة لتكوين ميوله وعاداته التعاونية ، والاعتماد على النفس والابتكار وما شابه ذلك من أمور لازمة لتأهيل الفرد لدخول الهيئة الاجتماعية .

سابعاً : لقد كشفت لنا الأبحاث عن قيمة الإرشاد وعلاقته بالحرية فإن المدرسة التقليدية قد أساءت فى بعض الأحيان فهم أهمية الحرية كعامل أساسى فى عملية التعلم ؛ ولهذا لم تترك للطفل الفرصة ليقوم بأعمال مبتكرة . ومع أننا رأينا أن البعض قد اقترح إعطاء الطفل الحرية المطلقة ، إلا أن الحل الصحيح لهذه المسألة لم نتوصل إليه إلا بعد إدراك أن التربية عملية مطردة النمو ، وأن الحرية الواجب إعطاؤها للطفل تتوقف على مبلغ احتياجه إليها فى كل مرحلة من مراحل نموه وتكوينه . وعلى ذلك فإن الإرشاد الحكيم يحتم فهم الحرية اللازمة فى مراحل النمو والتكوين كعامل أساسى فى عملية التعلم .

وهناك أيضاً العلاقة بين المدرس والتلميذ وهى تدل على نوع سام جداً من التعاون ؛ لأنها تعتمد على الثقة المتبادلة والاحترام . ولهذا السبب يمكن الأخذ بأن الإرشاد واجب أخلاقى هام .

والآن يجدر بنا أن نعود عوداً سريعاً إلى طرق التعليم لنحكم فى ضوئها على طرق التدريس .

فعلى أساس كسب المعرفة ، وعلى أساس ربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها العملية المختلفة — نقول على أساس هذا الترابط أقام « سجوين Seguin » ثم

« منتسورى » الطريقة المنسوبة إلى كل منهما . فإذا ما عنيت المدرسة بأن تضع أمام تلاميذها « المشكلات » ثم تضعهم فى المواقف التى تستثيرهم وتدفعهم إلى العمل وتستحثهم إلى إدراك علاقات الأشياء ومعانيها ، لا أن تقدمها إليهم مهيئة ليس عليهم إلا ازدرادها دون هضمها والإفادة منها شيئاً — إذا عنيت المدرسة بكل ذلك أدت واجبها حقاً .

وأما التعلم بطريق الإدراك الحسى Perceptual Learning فيجب أن تستغله فى التدريس استغلالا مفيداً ، إذ من الواضح البين أن جانباً كبيراً من التعليم المدرسى يدور حول معاونة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة حتى تكون فى المستقبل أساساً وطيداً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعانى والدلالات الصحيحة فالإدراك الحسى أساس كل تقدم عقلى وقوامه . . . ولا شك فى أن جانباً كبيراً من فشل المدرسين فى التدريس والتلاميذ فى التعليم ، يرجع إلى عدم تكوين التلاميذ من قبل تكويناً صحيحاً ؛ فيظل المدرس يتكلم فى أشياء ويسهب فى شرحها والتفصيل ظناً منه أن التلاميذ على خبرة وعلم بالأساس الحسى لما يقول — على حين أنهم ليسوا كذلك فيكون تدريسه ومجهوده مدعاة لتسرب كثير من المعلومات الغامضة ، ومضيعة لكثير من وقت التلاميذ الثمين . ومن ثم وجب أن يستوثق المدرس من من معلومات التلاميذ الحسية وخبرتهم بالأشياء التى تعد أساساً لموضوع درسه . وخير من ذلك وأفضل أن يعنى بجعل أكثر دروسه وطرق تدريسه — فى المدارس الابتدائية على الأقل — دائرة حول الأمور الحسية الواقعية وجعل التلاميذ متصلين بالحياة العملية والأمور الواقعية اتصالا وثيقاً ومباشراً يكسبون منه الخبرة الصحيحة بأنفسهم . وإن التغير الكبير الذى طرأ على التعليم وطرقه الحديثة فى العصر الحاضر إنما يتلخص فى الانتقال من التعليم اللفظى الإخبارى القائم على الكتب والشرح والاستظهار ، إلى التعليم المرضوعى القائم على الخبرة الشخصية بالأشياء والمواقف ذاتها ، كما يتلخص فى الانتقال من نشاط المدرس فى التعليم إلى نشاط التلميذ فى التعلم .

وفى حالة التعلم بالترابط والتداعى Associative learning نجد أن جزءاً كبيراً من التعلم العقلى يقوم على استحداث الظروف والمواقف المناسبة التى تمكن التلميذ من إيجاد روابط عقلية صحيحة بين الأشياء المختلفة وبين المعانى المتعددة —

حتى يفهمها ويتذكرها وقت الحاجة إليها . وكلما كانت الروابط بين المعلومات « منطقية » وكثيرة منوعة كان وعيها أرسخ وتذكرها أيسر وأفيد . بينما مجرد الاستظهار الآلى القائم على روابط عارضة غير « منطقية » ليس ذا قيمة كبيرة.. وإن معلوماتنا وأفكارنا عن الشيء ما هي إلا مجموع المعانى الناشئة عن خبرتنا الحسية السابقة بهذا الشيء المعين . وضعف معلومات إنسان أو غزارتها ووضوحها أو غموضها متوقف على مدى خبرته الحسية السابقة . وهذا توكيد آخر للاهتمام بالدراسات الشيئية والخبرة العملية فى التعلم .

وللترابط وللتداعى قوانين أولية وأخرى ثانوية لهما أهميتهما فى سهولة استذكار الأشياء ووعيها طويلا ، والثانية أهم للمدرس والمتعلم من القوانين الأولية . . . ولما كان للاستظهار والتذكر قواعد عامة توفر على المتعلم كثيراً من الجهد والوقت لذا نرى أن اهتمام علماء التربية والنفس يتجه إلى بحث مسألة الاقتصاد فى التعلم من حيث الجهد والوقت .

وإذا انتقلنا إلى حل المشاكل — التفكير والاستدلال — وجدنا أن لهذه الطريقة أهمية عظمى فى التربية وعلاقة وثيقة بطرق التدريس ؛ لأن المتعلم يكون فيها معتمداً تمام الاعتماد على نفسه ، لا على سواه ، فيشعر بالمشكلة التى تواجهه ويحس ضرورة التغلب عليها لأنها تمسه من قريب ؛ وبذا يكون فى موقف إيجابى فعال نشيط ، يستعمل عقله ويبذل جهده فى استغلال خبرته الماضية للتغلب على العقبة التى اعترضت طريقه وعاقت تقدمه . فهو ليس فى موقف سلبى ، ولا هو معتمد على ما استظهره من كتب استظهاراً آلياً ، بل هو معتمد فيها على ذكائه ومعلوماته وخبرته وسداد طرقه فى التفكير والاستدلال . فهو مضطر إلى التفكير مدفوع إلى البحث لاستنباط الحل .

وإن للتفكير والاستدلال طريقتين معروفتين من قديم هما : الاستقراء ، والقياس ، وهما وإن كانتا متصلتين إحداهما بالأخرى فإنهما متميزتان . ومن بعض الوجوه تعد إحداهما نقيض الأخرى . فى الاستقراء نجمع الجزئيات أولا ونفحصها لندرك ما بينها من الصفات المشتركة لكى نصل إلى نتيجة عامة أو قانون شامل . أما فى القياس فنبدأ بتلك الحقيقة العامة ، ونطبقها ونستخدمها لشرح حقيقة أصغر منها وللتدليل على صحتها أو فسادها . والملاحظ أن المدرس كثيراً ما يتبع

فى تدريسه إحدى الطريقتين أو كلتاهما ، ولا يسمح للتلميذ بأن يفكر بنفسه التفكير المنتظم ويستنتج النتيجة المطلوبة المترتبة على المقدمات المعروضة عليه ، فيجعله بذلك فى موقف سلبى ضار . . . ،فى حين أن المدرس نفسه يقوم بعمل كل شيء . وهذا أسلوب لاترتضيه التربية الحديثة التى تضع التلميذ فى الموقف الإيجابى.

وعلى هذا يتبين لنا أن مجرد السير فى الدرس على طريقة منتظمة أمر شكلى فقط ،قيمته قليلة وفائدته فى التربية ضئيلة ؛ لأن المدرس هو الذى يفكر لا التلميذ.

ولذا اتجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام بإيجاد المواقف أو المشكلة التى تمس التلميذ مباشرة وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً من تلقائه إلى حلها والتفكير فيها . فهو الذى يعالجها بنفسه ويصل إلى حلها بجهده كما يعالجها بتفكيره ونشاطه . . . ولعل الفضل فى ذلك راجع إلى جون ديوى فطرق التربية الحديثة هى طرق تعلم ، لا طرق تعليم وتلقين يكون موقف المتعلم فيها إيجابياً لا سلبياً ، ونشيطاً فاعلا لا مستقبلا يمثل كل ما يلقى إليه مسلماً بصحته . فموقفه يجب أن يكون موقف الباحث المستكشف. . . لا موقف المسلم بكل ما يعرض عليه .

وكل الطرق الفردية الحديثة ترمى إلى هذه الغاية . . . إلى جعل التلميذ يعلم نفسه بنفسه بخبرته الشخصية وجهده الذاتى بإرشاد مدرسيه وتوجيههم . فهى كلها طرق تنقيبية . . . وما ترمى طريقة المشروع أو طريقة دالتن ومونتكا ودكرولى ومونتسورى وغيرها . . . إلا إلى إعداد الطفل للحياة ذاتها بواسطة جهوده ، ونشاطه الذاتى . فهى تعتمد على غرائزه وميوله الفطرية المختلفة وتستغلها كقوى دافعة تحفزه إلى العمل وكسب الخبرة .

وهى لذلك تعنى كلها بمصادر الاهتمام والتشوق والدوافع إلى التعلم والانتباه التلقائى وبالنشاط والعمل وبسلوك المتعلم فرداً ومجتمعاً ، وباستعداداته الفطرية وقواه التى منحته الطبيعة إياها ، وتسير مع كل فرد بحسب ما لديه منها . فكل تلميذ فيها يسير فى التعلم بسرعته الخاصة وبقوة قدراته الخاصة كذلك . . .

وأما ما يختص بعنصر التشويق للعمل فله أهمية كبرى ؛ ليكون التلميذ راغباً فى العمل بدوافع نابعة من الباطن .

نصائح عامة للمدرسين :

١ — التعاون : يجب أن نشجع وأن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع

الآخرين ؛ لأنه فى المستقبل لن يحيا فى صومعة وسيجد أن الحياة كلها حياة تقسيم عمل أو تعامل . فإذا لم نعوده منذ الصغر هذا التعاون فى العمل والتفكير فشلنا فى أن نخلق منه رجلا فى الحياة .

٢ — طريقة التفكير أكثر أهمية من المادة : يجب على المعلم أن يعرف أن طريقة التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها . فإذا فرض أن المسألة حلين ؛ حلا عقيما ، وحلا يدل على تفكير وبصيرة ، فالتلميذ الذى حل المسألة بالحل الثانى تفكيره أرقى نسبياً من تفكير زميله . فمهمة المدرس أن يهتم بطريقة التفكير أكثر من اهتمامه بالمادة .

٣ — احترام شخصية الطفل : على المدرس أن يحترم شخصية الطفل أثناء عملية التعلم ؛ لأن هذا الاحترام يكون له نتيجته المهمة فى عملية التعلم فهو من دعائم تعويد الطفل الثقة بالنفس . هو فى الواقع يغذى بعض حاجات الطفل النفسية فالطفل يريد أن يشعر بالأمن —واحترام المدرس لشخصيته يؤدى إلى هذا الأمن والطمأنينة — هذا إلى أن « الشعور بالأمن اليوم يؤدى إلى المخاطرة فى الغد» .

٤ — حيوية المشاكل : ليعلم المدرس أن المدرسة لا يمكن أن تقف بعيدة عن الحياة ، وإذا وقفت المدرسة هذا الموقف كأننا باعدنا بين الكائن الحى وبين الحياة — فمشاكل المدرس فى الفصل يجب أن تكون مشاكل حيوية — فإذا كنت تدرس الحساب فى مدارس البنات فليكن حسابك منزلياً — وكذلك مدرس الجغرافيا والتاريخ يجب أن يستخدم الماضى لفهم الحاضر . وإذا تساءلنا ما الاتجاهات التى تتجه إليها التربية الحديثة فى تطبيق مبدأ التعلم فى طرق التدريس — تكون الإجابات كالآتى :

(ا) فهم المدرس لمشاكل الطفل : تعتمد التربية الحديثة على فهم المعلم لمشاكل الطفولة — فإذا كان المدرس خبيراً بهذه المشاكل أمكنه أن يقوم بالإرشاد وبالتوجيه لهذا الطفل .

(ب) ثم تنصح التربية الحديثة المدرس بأمور أخرى أهمها : شعور الطفل بالطمأنينة ، والعطف ، والمشاركة الوجدانية . فهذه كلها تساعد فى عملية التعلم .

(حـ) والتربية الحديثة تتجه إلى العقيدة بأن التعلم يعتمد على المزاج والانفعالات النفسية والعطف ، كما يعتمد على الكلام والأعمال فـ « الطفل لا يتعلم

إلا ما يعمله » — بل على المدرس أن يلجأ إلى الطريقة العملية كلما أمكن مقتدياً في ذلك بهذه النصيحة : Express yourself in actions as far as possible .

(د) ثم تنصحنا التربية الحديثة بفهم الفروق الفردية بين الأطفال — لأنه لا يمكننا أن نتقدم قيد أنملة مع فرد من الأفراد إذا لم نفهم هذا الفرد فهماً تاما . فنصيحتنا للمدرس : أن يحاول فهم الفروق الفردية بين طفل وآخر ، وأن يشجع تقدم كل طفل على حسب مواهبه .

(هـ) وتنصح التربية الحديثة كذلك بإعطاء لعب الأطفال معنى غير المعروف قديماً . فالمدرس يجب عليه أن يقدر قيمة ألعاب الأطفال ويحاول أن يفهم الطفل عن طريقة ألعابه ، وأن يستخدم لعب الطفل كوسيلة من وسائل التعلم .

(و) والاتجاه الحديث أيضاً يدعو إلى مساعدة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة ، حتى تكون في المستقبل أساساً صادقاً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعاني والأفكار .

(ز) وتهتم التربية الحديثة بإيجاد مشاكل حيوية أمام الطفل مباشرة تمسه وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً إلى حل هذه المشاكل : وليكن الأساس في تحضير الدروس إيجاد مشاكل حيوية ودوافع لحلها .

(ح) وتحاول التربية الحديثة دائماً أن تجعل الطفل يقف موقف الباحث المسترشد أي أنه لا يقف موقفاً سلبياً تملى عليه فيه المعلومات — بل يحاول أن يبحث عن الحقيقة (وسنفصل هذا الموضوع مستقبلا عند الحديث عن طرق التربية الحديثة) .

مراجع الباب السابع

1. Godfrey. H. Thomson. Instinct, Intelligence & Character. Chap. 5, 7 & 24.
2. Woodworth : Psychology. Chap. 13.
3. Rusk : Exprimental Education, Chap. 13.
4. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.
5. Sandiford : Educational Psychology. Chap. 9 & 10 & 11,
6. Thorndike E.L.: Educational Psychology Vol. II.
7. Freeman, F.N. How Children learn.
8. McDougall : The Energies of men. Chap. 23.

الباب التاسع

الطريقة فى التدريس

تمهيد :

نحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة جامدة فى التدريس، بل على المدرس أن يكون المبتدع لطريقته . ونسمح له أن يرفض الطريقة التى تملى عليه إملاء ، وأن يتبع الطريقة التى تتناسب والظروف المحيطة به . فشخصية المدرس وتجاربه وسنه ومعلوماته كفيلة جدا بأن تجعله المتصرف فى إدارة شئونه ، والطريقة التى يتبعها فى تدريسه تتوقف على شيئين هما : المدرس والتلميذ . وقبل أن ندخل فى تفاصيل العلاقة بينهما جدير بنا أن نتساءل عن الغرض من التدريس .

يوفر علينا جون آدمز الإجابة عن هذا السؤال فيقول : نقصد بالتدريس الصحيح تزويد الطفل بالمعلومات التى يمكن أن تؤثر فى شخصه تأثيراً عملياً . غير أن المعرفة لا يمكن أن يكون لها مثل هذا التأثير ما لم تكن المواد التى تتكون منها مرتبة بشكل يتفق مع الهدف الذى ترمى إليه . فالمعلومات الكثيرة التى لا يرتبط بعضها ببعض لا تفيد كثيراً . فالعبرة إذن ليست بكمية المعلومات التى نتلقاها ، بل بالفائدة التى نحصل عليها من تلك المعلومات .

والمدرس الماهر هو الذى يقود أفكار التلاميذ من مرحلة إلى غيرها ، ولا يحملهم على محاكاته وترديد ما يقول من غير روية أو إعمال فكر ، فإن ذلك يخرج مخلوقاً مقلداً لا إنساناً مفكراً . فيجدر بالمعلم أن يحمل التلاميذ على أن يفكروا بأنفسهم ، ويعبروا على قدر ما يستطيعون بألفاظهم . على أنه ليس من الصواب أن يقوم المدرس وحده بعبء عملية التدريس ، من غير أن يجعل للتلاميذ حظاً من الاشتراك فى الدرس ، فيكون عمله كمن يروض فكره على سرد الحقائق ، ويكون موقف التلميذ إذ ذاك موقف من تساق المعلومات إلى فكره ، وهذا يخمد قوى الطفل. فالمدرس إنما يعمل « مع » الطفل لا له . وواجب المدرس

أن يترك التلميذ يعمل ما يستطيع عمله تحت إشرافه وإرشاده ، وأن يعود تلاميذه مواجهة الصعاب ، فإن ذلك يجعل تعليمهم نافعاً ثابتاً .

على أن شخصية المدرس لها فى التدريس أثر كبير . ولقد يكون اهتمام التلاميذ وانتباههم راجعاً إلى المدرس وقدرته ومهارته ، أكثر مما يرجع إلى مادة الدرس . وإن للأطفال قدرة مدهشة على تعرف حقيقة المدرس وخلقه ، والوصول إلى أعماق نفسه فيتأثرون به وهذا التفاعل النفسى — مع قوة تأثير المدرس التى هى أشبه بشعاع ينفذ إلى القلوب — من أهم أسباب النجاح فى التدريس :

والقدرة على الوصول إلى نفوس الأطفال ، واجتذاب قلوبهم ، والامتزاج بعقولهم ، والاندماج فى دنياهم الفكرية ، وفهم أساليبهم ، ومعرفة ما يهتمون وما لا يهتمون به — من المواهب التى يمنحها المدرس ، وبها يستطيع أن يكون مرن الطبع ، وأن يجارى الأطفال من غير أن يكون طفلا . كما أن شغف المدرس بعمله ، وصدق يقينه به ، وثقته بما يلقيه ، واهتمامه بدقائقه ، وابتعاده عن التردد والشك ، كل ذلك مما يرفع منزلته ويزيد فى قيمة درسه فى نفوس الأطفال . وإن قلة الاكتراث بالدرس لاتنتج إلا إهمالا وانصرافاً من الأطفال عن درسهم . فجدير بالمدرس أن يجعل التلاميذ يحسون بفائدة ما يلقى عليهم وقيمة ما يفهمون ، متدرجاً معهم من حيث السرعة والبطء ، مراعياً درجة الصعوبة والسهولة للحقائق التى يتضمنها الدرس ، ملاحظا قوة التلاميذ ومقدار ما هم عليه من تعب أو نشاط أو غير ذلك .

وعنصر التغيير مهم جدا فى التدريس لصغار الأطفال . ولذلك يجب أن يكون المدرس على استعداد للانتقال من حالة إلى حالة مستعيناً بالأمثلة ، وبوسائل الإيضاح وبالتغيير فى طريقة الإلقاء والسير فى الدرس — إذا رأى الملل فى نظرات التلاميذ وملامحهم . وكلما كان الدرس باعثاً على السرور والانتباه كان نجاح المدرس عظيماً ، إذ أنه يتمكن من جذب قلوب التلاميذ واسترعاء انتباههم ، فتنشط عقولهم ، وتتجه حواسهم للمدرس ، فيجدون فى الدرس ضوءاً ينير قواهم المفكرة ، وعاملا يحبب إليهم الاستمرار من غير ملل .

على أن مشكلة المشكلات فى التدريس هى « كيف يضمن المدرس انتباه التلاميذ إلى الدرس ؟ » من الواجب أن يكون الدرس باعثاً على السرور والانتباه

وأن يسلك المدرس إلى ذلك أسهل الطرق وأقربها إلى الغاية حتى يجتذب قلوب التلاميذ ويملك زمام نفوسهم فتنشط بذلك عقولهم . فالانتباه وعلاقته بالاهتمام ركن أساسي فى عملية التدريس ، ومشكلة هامة من مشكلاتها ، جدير بنا أن نتناولها فى شيء من الإيجاز .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of Class Teaching.
2. Raymond : Modern Education.
3. J. Adams : Exposition and Illustration.
4. Dumville : Teaching, Ist Nature and Varieties.
5. Hill : The Teacher in Training.
6. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process.

٧ – أصول التربية وفن التدريس للأستاذ أمين مرسى قنديل .

الفصل الأول

الانتباه والاهتمام

لا ينكر أحد أن مسألة الاهتمام ذات قيمة كبرى للمدرس . فقد يكون الدرس متقناً ، ولكنه لا يأتى بثمرة ، لأن التلاميذ غير منتبهين إليه . وإنه لمن الأفضل أن يدرس المدرس للتلاميذ بطريقة شيقة على أن يكونوا منتبهين إلى الدرس بدلا من أن يقدم إليهم درسه بوضوح بينما تكون أفكارهم مشتتة . وترجع أهمية الانتباه إلى أنه يدخل فى كل نشاط عقلى . فإن العقل عندما يكون نشيطاً يجب أن يكون منتبهاً إلى شىء ما . وكلنا يعرف ما يقصد بقولنا (منتبه) .

وقديماً كانوا يعتقدون أن الانتباه ملكة أو قوة فى العقل يمكن أن توجه إلى أى شىء ، وأنها قابلة للتدريب والتمرين . ولكن من الواضح أنه ليس هناك انتباه قائم بذاته . فالانتباه لا يكون إلا عندما يكون الشخص منتبهاً إلى شىء . فمن الأفضل إذن أن نقول (إنى أنتبه إلى عملى) من أن تقول (انتباهى موجه إلى عملى) فالانتباه كالانفعال نشاط فى الإنسان الذى يكون منتبهاً . فالانتباه هو الاسم الذى نصف به نوعاً خاصاً من الخبرة . وهو إذا انفصل عن الشخص المنتبه والشىء المنتبه إليه لا يكون شيئاً .

وقد نظر القدماء من علماء النفس إلى الانتباه من وجهة عقلية فقط ، مؤكدين مظهره الإدراكى فحسب . فوصفوه بأنه ليس إلا تركيزاً للشعور فى فكرة أو فى موضوع للتفكير . فنحن إذا ما ركزنا نظرنا فى شىء ما فإنا نراه بجلاء ، كما نرى أيضاً غيره من الأشياء القريبة منه أقل جلاء ، والأشياء التى تبعد عن هذه أقل من سابقتها جلاء وهكذا . وأخيراً هناك أشياء لا نراها إلا من زاوية عيننا . وكما هو الحال فى ميدان البصر كذلك يكون فى ميدان الشعور . فموضوع الانتباه (الشىء المنتبه إليه) يكون واضحاً وغيره من الأشياء أقل وضوحاً ، كما أن هناك أشياء فى هامش الشعور . وبذلك يكون الانتباه عملية تجعل الأشياء التى نفكر فيها جلية أمام العقل وكما أنه يمكننا بواسطة آلة التصوير أن نجعل الصورة واضحة بتركيزها . كذلك بتركيز شعورنا فى فكرة ما فإنا نزداد معرفة

بهذه الفكرة . ويمكننا أن نقول بتعبير آخر : إنه أثناء عملية الانتباه ينحدر مجرى الشعور بطيئاً ويصير الموضوع المنتبه إليه أكثر ثباتاً وجلاء . فالوضوح إذن نتيجة الانتباه ، أوكما يقول تتشنر Titchner : « إن مسألة الانتباه تنحصر فى « الجلاء الحسى » ووجهة نظره هذه عن الانتباه ، على جانب كبير من الأهمية ، ولا ننكر صحتها . على أن الإنسان ليشعر أنها تتخطى النقطة الرئيسية فى هذا الموضوع ، فإنها لا تجيب عن هذا السؤال : لماذا ننتبه ؟ من أين يأتى الدافع فى عملية الانتباه ؟ إنه يأتى من العوامل الانفعالية والنزوعية الكبيرة الأهمية ، والتى أهملت فى التفسير العقلى للانتباه . فمجرد الفهم والوضوح ليس كافياً لأنه فى أية عملية انتباه يصبح العقل فعالا ، وينزع إلى أن يقوم بعمل ما . والمدرس الجيد الذى يضع نصب عينيه غايات أكثر من مجرد تفهيم تلاميذه — يعمل على أن يقود هذه القوة العقلية . حتى إن علماء النفس المحدثين الآن يعترفون تماماً بمظاهر الانتباه الوجدانية والنزوعية :فماكدوجال يعرف الانتباه بأنه نزوع إلى الإدراك Striving to cognise أو أنه مجرد نزوع ينظر إليه من وجهة تأثيره على عملية الإدراك

"Attention is merely cognition or striving considered from the point of view of its effects on cognitive process".

فالانتباه الآن أبعد من أن يكون ملكة عقلية ، وهو نوع من النزوع . وكلما قوى النزوع اشتد الانتباه . وكل خبرة نزوعية تتضمن نشاط استعداد نزوعى فى تركيب العقل . فى الانتباه يكون نوع الاستعداد فعالاً ، أو بتعبير آخر : يفتح خزاناًمن النشاط العقلى . وإن النظرإلىالانتباه على ضوء هذا الاستعدادالنزوعى يمكننا من الإجابة عن هذا السؤال : إلى أى الأشياء ننتبه ؟ الانتباه أهم مظهر لقوة الاختيار العامة التى ذكرها « دريفر » كأحد المميزات الرئيسية للنفس . ولكن ما العامل الذى يحدد اختيار شىء دون غيره ويجعله موضوع الانتباه ؟ قيل إن الآثار الحسية تختار بناء على شدتها ، فإنا ننتبه مثلا إلى البرق الخاطف والصوت الذى يحدثه سقوط شىء . ولكن هذا لا يذهب إلى أصل المسألة ؛ لأننا عندما نكون منهمكين فى عمل فإنا نظل منتبهين إليه على الرغم من تأثير صوت مرتفع على آذاننا . وإن السبب الحقيقى فى أن مثل هذه الأشياء قابلة لأن تكون موضعاً لانتباهنا لا نجده فى أن هذهالأشياء تكون شديدة الوقع أو تحدث فجأة ،

بقدر ما نجده فى أن هذه الأشياء تثير فينا الدهشة أو الخوف . أو بتعبير آخر : يمكن أن نستعير مجاز «ماكدوجال» فنقول : « إنها مفاتيح لأقفال الاستعدادات الغريزية » . وهذه المثيرات الطبيعية للغرائز فى الرجل على الأقل لا تكون آثاراً حسية فقط ، بل قد تكون أيضاً صوراً أو أفكاراً . فإذا رقدنا للنوم ولم يطرق أجفاننا يمكننا أن نرى بقليل من اليقين أننا ننتبه إلى شيء يثير فينا استعداداً غريزياً . فنحن ننتبه إلى هذه الأشياء ونحوها لأنها تهمنا كثيراً . والأشياء التى تهمنا أكثر من غيرها هى الأشياء التى توقظ غرائزنا . وعلى ذلك فغرائزنا هى التى تختار لنا الأشياء التى تكون موضع اهتمامنا .

وقبل أن نشرح العلاقة الوثيقة بين الانتباه والاهتمام يحسن بنا أن نوضح المعنى الذى نقصده بكلمة « الاهتمام » ولهذه الكلمة ثلاثة معان : فى اللغة اللاتينية على الأقل تعنى كلمة الاهتمام It matters or it concerns فالشيء الذى يشوقنا هو الذى يعنينا أو يهمنا ونحن إذا قبلنا هذا التفسير فإننا بذلك نعطى لكلمة الاهتمام معنى موضوعياً objective فنستعملها لتدل على شيء خارج الشخص المهتم . فمثلا إذا قلنا : إن هذا الرجل يهتم بالتصوير ، فإنا نقصد أن التصوير يهمه matters to him كما يمكننا أن نقول : إن التصوير أحد مواضع اهتمامه الرئيسية. ولكنا يمكننا أيضاً أن نستعمل كلمة الاهتمام لوصف شعور الشخص عندما يكون منهمكاً فى التصوير فهنا الاهتمام نوع من شعور الشخص أو خبرته experience فلكلمة اهتمام هنا معنى ذاتى "subjective" ويوافق كثير من علماء النفس البارزين على هذا المعنى فإن "Stout" يستعمل كلمة الانتباه لتدل على المظاهر النزوعية الوجدانية للخبرة ، بينما يستعمل « دريفر » الكلمة المركبة instinct-interest لتدل على المظهر الوجدانى المهم لكل خبرة .

ولكن إذا استعملنا كلمة الاهتمام لتدل على نوع معين من الخبرة التى تتغير بين لحظة وأخرى فإن كلامنا يتضمن أن الشخص لا يكون مهتماً بشيء لا يفكر فيه . ولكن هذا لا يتفق مع الواقع ، فالرجل المهتم بالتصوير يظل على اهتمامه بالتصوير عندما يفكر فى شيء آخر (فالاهتمام إذن حالة دائمة للشخص) كما يقول ماكدوجال .

ويمكن أن نقول إن حالة الاهتمام الدائمة فى التصوير مثلا تتضمن وجود

استعداد منظم فى التركيب العقلى حول فكرة التصوير . فالاهتمام إذن هو الاستعداد . ويكون لهذا الاستعداد معنى تركيبى structural ثابت . وهذا ما يقوله ديفز من أن « الاهتمام هو استعداد فى مظهره الفعال » .

Interest is a disposition in its dynamic aspect.

وفى رأينا أن هذا المعنى هو أكثر المعانى دقة . فبدلا من أن تستعمل كلمة الاهتمام لتدل على الشىء الذى نهتم به ، قد يكون من الأفضل أن نتحدث عن (عملية انتباهية) أو حالة بذل الانتباه .

والاهتمامات الأساسية عند الإنسان هى الغرائز نفسها . وبجانب هذه المركبات الموروثة عندنا أيضاً الاستعدادات المكتسبة المعقدة ، وهى العواطف . والفكرة التى تنتظم حولها العاطفة هى موضوع اهتمام مكتسب . فإذا قلنا : إن إنساناً مهتم بالتصوير فمعنى ذلك أن لديه عاطفة للتصوير . فالعاطفة نفسها اهتمام مكتسب. ويدلنا هذا على أن مجرد المعرفة لا يوجد بالضرورة اهتماماً بالشىء . فالاهتمام حالة نزوعية أكثر منه حالة إدراكية . ويجب أن تنتظم الانفعالات حول الفكرة عن موضوع الاهتمام . وفى الحق إن وجود عاطفة يجعل فى الشخص معرفة عن الشىء . ولكنا نجد فى الوقت نفسه أن كثيرين من الناس عندهم معرفة بأشياء لا يكونون مهتمين بها اهتماماً مباشراً . فالاهتمام والانتباه ليسا إلا وسائل مختلفة للنظر إلى الشىء نفسه ، كوجهى العملة . وتستعمل كلمة الاهتمام للتركيب نفسه بينما تستعمل كلمة الانتباه لتصف الخبرة التى يكون هذا الاستعداد مستعداً دائماً لتجديدها — خبرة التفكير فى أشياء معينة والنشاط بالنسبة لها . ويقول مكدوجل : معنى أن تكون مهتماً (عندك اهتمام) بأى شىء أن تكون مستعداً لأن تنتبه إليه . بينما يتضمن الانتباه نشاط تركيب عقلى أو كما يقول Stout « الاهتمام انتباه ضمنى مختف ، والانتباه اهتمام فى حالة عمل » .

Interest is latent attention and attention is interest in action.

أنواع الانتباه :

هناك الانتباه الذى تحكمه الغرائز والعواطف ويسمى مثل هذا الانتباه الذى لا يحتاج فى بقائه إلى إرادة — انتباهاً غير إرادى nonvolitional attention والانتباه المحكوم بالغرائز يمكن تسميته انتباهاً غريزياً ، وإن كان المعتاد تسميته

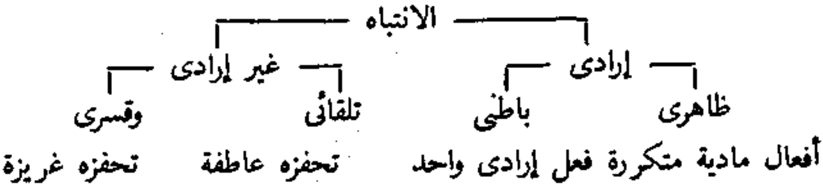
انتباهاً قسرياً أو غير إرادى . أما الانتباه الذى تكون القوة الدافعة فيه اهتماماً مكتسباً أو عاطفة فيسمى انتباهاً تلقائياً غير إرادى أيضاً . وهناك نوع آخر من الانتباه ؛ فنحن يمكننا أن ننتبه إلى أشياء لا تكون موضع غرائز أو عواطف ، ولأجل أن نحتفظ بانتباهنا إليها نبذل إرادتنا . وقد يظن بعضهم أن هذا الانتباه الإرادى لا يتفق مع المبدأ الذى شرحناه عن الارتباط الوثيق بين الانتباه والاهتمام . ولكنا إذا وضعنا نصب أعيننا المعنى التركيبي لكلمة الاهتمام لا تضح لنا عدم صحة هذا . فقد ينتبه الطالب بمجهود من إرادته يبذله إلى موضوع دراسى لا يجذبه ولا يثير فيه أى غريزة أو عاطفة . على أن هذا الموضوع يهمه فى الواقع ، أو بعبارة أخرى : هو موضوع غير مباشر لاهتمامه ، ولكنه يهمه لأنه لازم للنجاح فى الامتحان ، أو لأنه يحسن مركزه أو مهنته ، أو يهتم به لرغبته فى المحافظة على احترامه لنفسه ، ولذلك يسمح لنفسه بالتقهقر أمام هذا الموضوع . ولكن ما هذه الإرادة Will التى يبذلها الشخص فى هذا الوقت ؟ هذه الإرادة هى نشاط الذات المنظمة كلها . فالقوة التى تحتفظ بالفعل الإرادى ليست هى الغريزة أو العاطفة ، بل هى الشخصية الملتئمة . فالاهتمام الذى نجده وراء الانتباه الإرادى ليس هذه الغريزة أو تلك العاطفة ، بل العاطفة هى الشخصية ذاتها . وهى أهم استعداد فى الشخص . وعلى ذلك فهذا الاهتمام أعظم الاهتمامات التى نملكها . فالانتباه الإرادى إذن لا يبطل النظرية القائلة بأن الانتباه اهتمام فى حالة عمل ، بل إنه ليثبتها ، وهذا الاهتمام فى حالة عمل هو عاطفة اعتبار الذات .

ويقسم الانتباه الإرادى عادة إلى قسمين :

١ — الانتباه الإرادى الذى يحفزه فعل إرادى واحد . وهذا يظل وقتاً طويلا .

٢ — انتباه إرادى يحتاج فى استمراره إلى أفعال إرادية متكررة (ويسمى هذان النوعان انتباهاً إراديا باطنيا وانتباهاً إراديا ظاهرا

أما الانتباه غير الإرادى فينقسم إلى : تلقائى تحفزه العاطفة ، وإلى قسرى تحفزه الغريزة .



الانتباه والاهتمام فى المدرسة

مبدأ الاهتمام والانتباه فى التربية مبدأ حديث انتقده بعضهم بأنه يؤدى إلى التربية اللينة . فإن المدرسين إذا جعلوا كل شىء يدرسونه شائقاً فإنهم يفسدون النسيج الأخلاقى فى تلاميذهم ، ويفشلون فى إعدادهم للحياة الجدية المستقلة . على أنا إذا كنا مصيبين فيما ذكرنا من أن كل انتباه يجب أن يكون وراءه اهتمام فإن منتقدى مبدأ الاهتمام يجب أن يكونوا مخطئين. وقد يكون منشأ هذا النقد من الخلط بين التشويق وبين التسلية أو السرور . فلا أحد ينكر أن كرسى طبيب الأسنان مكان مهم ، ولكن قليلين يمكنهم أن يقولوا إنه سار . فعلينا أن نكرر أن موضوع الاهتمام هو الشىء الذى يهمنا أو يعنينا واللذة والألم أو السرور وعدمه ليسا إلا نتائج جانبية ؛ لأن الشعور السار ينتج عندما يصل اهتمامنا إلى مرماه . وعلى المنتقدين أن يوسعوا تفسيرهم لمعنى الاهتمام فى التربية ، فالاهتمام استعداد فعال قد يكون غريزة أو عاطفة وقد يكون الذات المنظمة . وفى هذه الحال قد تحفز الإرادة الانتباه إلى شىء لا يكون سارا أو لذيذاً . فالانتباه الإرادى يحفزه الاهتمام ، أو ما هو أهم من ذلك وهو عاطفة احترام الذات . فهناك أعمال شاقة فى المدرسة علينا أن نشعر التلاميذ أنها تهمهم . ويكون العامل الذى نمد به التلاميذ فى بعض الأوقات هو عامل اعتبار الذات . على أنه يجب ألا نحتقر الرضاء الوقتى الذى يناله الشخص من التغلب على العقبات التى تصادفه . ويمكننا أن نرد على ذلك المنتقد الذى يرى أن التلميذ يجب أن يواجه كثيراً مما لا يشوقه حتى تقوى إرادته بالمران ــ بأننا فى اتباعنا هذه النصيحة لا نخرج عن مبدأ الاهتمام الذى شرحناه .

وأنواع الانتباه جميعها لها محلها فى التربية . ومن الواضح أن الانتباه الغريزى يجب استخدامه فى بدء التربية ، لأن التلميذ لم تتكون عنده بعد عواطف أو عاطفة اعتبار الذات حتى يمكن الرجوع إليها . فدرس الأطفال عليه أن يستخدم غرائز الاستطلاع والسيطرة وغيرها ، ليحتفظ بالانتباه ، ويستغله فى التعليم ، ولكن المدرس العاقل يجب أن يفهم أنه فى هذه الحالة إنما يستخدم مادة (خاماً) وأن هذه الأنواع الأولية من الانتباه يجب أن تتبعها أنواع أسمى . وعلى مدرسى

الكبار من التلاميذ أن يتجنبوا الطرق الفجائية ، فالضرب على الدرج لا شك يجلب الانتباه ، ولكن هذا الانتباه لا يكون مثمراً بالنسبة للعلم الذى يدرسه التلاميذ . واهتمام العاطفة والانتباه التلقائى غير الإرادى على أكبر جانب من الأهمية فى التربية العقلية . فعلى المدرس البعيد النظر أن يبدأ باستغلال العواطف التى تكونت فى التلميذ ، وأن يرجع إلى هواياته Hobbies ويربط بمهارة حول هذه الاهتمامات . ولكن عمل المدرس لا ينتهى هنا ، بل عليه أن يكون عواطف حب للأشياء المدرسية المختلفة ، فمدرس الرياضيات مثلا يعمل على أن يكون فى تلاميذه حبا فى الرياضيات ، حتى لا ينظر إليها التلميذ على أنها واجب عليه ، بل على أنها عمل يشوقه . فهذا المدرس يعمل على أن يجعل من تلاميذه رياضيين تسودهم الروح الرياضية لا ببغاوات كل همهم أن يجوزوا الامتحان .

والانتباه التلقائى غير الإرادى هو أسمى أنواع الانتباه فى العمل العقلى المثمر . فإذا ما تكونت فى التلميذ هذه العواطف فإنه يقوم على تربية نفسه بنفسه ناظراً إلى المدرس باعتباره صديقاً ومرشداً له فى أبحاثه . وحقاً إن هذا هو المثل الأعلى الذى نهدف إليه .

وعلينا أن نعتمد على الانتباه الإرادى فى كثير من أعمالنا ، مشجعين تلاميذنا بكل الوسائل على الانهماك فى دروسهم . وعلينا أن نعتمد على عاطفة اعتبارهم لذواتهم ، ونحثهم على ألا يسمحوا للعقبات أن تقهرهم . ولكن من الواضح أن الانتباه الذى تحفزه الإرادة لا يمكن أن يناقش الانتباه الذى يوجد وراءه اهتمام مباشر . والنتائج العقلية للانتباه الإرادى لا توازى نتائج الانتباه غير الإرادى . على أنا إذا تركنا العقلية جانباً واهتممنا بالتدريب الخلقى فإن الحال يختلف : فهنا الانتباه الإرادى على جانب كبير من الأهمية فليس يشك أحد فى قيمة تمرين التلميذ على أن يبذل انتباهه لأشياء لا تشوقه . وتدريب الإرادة بالتدريج فى المجهود العقلى هو أحد الميادين التى يتم فيها هذا التمرين .

REFERENCES

1. Sturt & Oakden : Modern Psychology and Education.
2. Ross. J.S. Ground work of Educational Psychology.
3. R.R. Rusk : Experimental Education.
4. C. Fox : Educational Psychology.
5. Green & Birchenough : A Primer of Teaching Practice.
6. Collins and Driver : Psychology and Practical life.

الفصل الثانى

تحضير الدروس

أهمية التحضير :

الغرض من تحضير الدورس هو تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ ، وكذلك ترتيب الحقائق التى يتضمنها موضوع الدرس ، ورسم خطة محددة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذى يتناسب وعقلياتهم . ولذلك فإن التحضير أمر حيوى مهم فى عملية التدريس ، وبدونه لا يتمكن المدرس من السير على نهج واضح فى درسه ، أو يصل إلى ما ينشد من غايات . ومهما كان الدرس بسيطاً ، ومهما بلغ علم النفس ، وامتيازه فى مادته ، فلا بد من التحضير .

والتدريس يتطلب : إعداد المادة ، ورسم الطريقة ، وتدوين المذكرة ، ثم إلقاء الدرس .

إعداد المادة :

جدير بالمدرس أن يعين حدود مادة الدرس ، وأن يرتب الحقائق على خير طريقة تناسب عقول تلاميذه . واستزادة المدرس من المادة ورجوعه إلى مصادر مختلفة ــ تمكنه من أن يهضم حقائقها ، وينفث فيها من روح الحياة والنشاط . ومهما كانت المادة بسيطة فهى تحتاج لتحضير . ولا بد من التأكد من صحة الحقائق التى تحتويها المادة . فكثير من المعلومات التى يدلى بها المدرس يكون قد اكتسبها من السماع دون دراسة وبحث . ويجدر بالمدرس أيضاً أن يعلم أكثر مما يتطلب الدرس ، وأن يحلل الحقائق حتى يلم بها من جميع وجوهها ، وأن يختار من المادة القدر الذى يناسب الزمن المخصص ، والغرض المقصود من الدرس ، وقوة التلاميذ ، والصعوبة أو السهولة .

وخير ترتيب للمادة هو ما كان طبيعياً ، فترتبط كل حقيقة بما يلابسها وتتصل اتصالا متيناً ، وتكون متدرجة فى صعوبتها . ومما يجدر بالمدرس التفكير فيه أن يعلم من أين وكيف يبدأ الدرس ؟ فيجب أن يبحث عن أساس متين من

معلومات التلاميذ يبنى عليه المعلومات الجديدة ، فيفكر فى حلقة يصل بها المدرس الجديد بالدرس القديم . وإذا كان المدرس يعلم معلومات تلاميذه السابقة . وقواهم ومواهبهم كانت الخطوة الأولى من الدرس سهلة أمامه . على أنه على كل حال يستطيع بقليل من الأسئلة أن يمهد السبيل للسير فى الدرس .

ومن المستحسن جداً أن يقسم المدرس درسه إلى مراحل فهذا يمكن المدرس من أن يجعل بين هذه المراحل فترات يستجمع فيها التلاميذ انتباههم ، ويجددون نشاطهم للمرحلة الثانية . فالمدرس إذا استمر فى الدرس دفعة واحدة من غير فترات كان ذلك باعثاً على السآمة والملل . ولهذه الفترات التى تمر بين مرحلة وأخرى فائدة جديرة بالذكر . فهى تمكن المدرس من التثبيت من فهم التلاميذ للمرحلة السابقة ، حتى إذا ما أحس أن بعض النقط يعوزه الوضوح أعاده فثبته فى عقولهم ، وأظهر بجلاء النقط المهمة فى الدرس ، ولخص الدرس فى حقائق متبلورة وأثبتها على السبورة . ويا حبذا لو كانت هذه المراحل متوسطة فى العدد لا بالكثيرة التى تجعل الدرس مفككا ، ولا بالقليلة التى لا تساعد المدرس على مراجعة أجزاء الدرس .

أما مصادر المادة التى يستقى منها المدرس معلوماته فهى تتوقف على نوع الدروس التى يتصدى لتحضيرها . فهناك مواد تحتاج بطبيعتها إلى اطلاع أكبر من غيرها ولعل أول مصدر يمكن أن يرجع إليه المدرس هو الكتاب المقرر ، فهو يتمشى غالباً مع المنهاج الموضوع . على أن الاقتصار عليه لا يخلو من الخطورة . فقد يكون الكتاب المقرر غامضاً أو ناقصاً مبتوراً فى بعض الأجزاء . وقد يكون سبباً فى تسرب الملل إلى التلميذ لأن ما يقال له هو نفس ما يقرؤه . ولذلك كان لزاماً على المدرس أن يستعين بمراجع أخرى .

وللمدرس أن يستقى مادته من مصادر أخرى — بالإضافة إلى الكتب — كالصحف اليومية ، « والمجلات » ، « والسينما » ، والمسرح ، والإذاعة اللاسلكية. فبعض « دور السينما » يعرض مناظر متنوعة لحياة الشعوب المختلفة ، أو أفلاماً تمثل بعض النواحى العلمية . وهناك المعارض والمتاحف التى تقام بين آن وآخر . والتربية الحديثة قد بدأت تتجه إلى تغيير الاتجاه القديم الذى يقتصر على الكتاب باعتباره مصدراً للمادة ، وتحث المدرس على أن يستقى مادته من واقع الحياة .

فخبرة المدرس الشخصية أهم مصادر للمادة . وهكذا كلما اتسعت خبرة المدرس كان أقدر سيطرة على المادة وتكييفها للمواقف الجديدة ، كما يصبح تدريسه أقرب إلى الهدف المقصود منه . هذا ويتمكن المدرس من إتمام نقص الكتب بدراسة الطبيعة ومظاهرها ، وزيارة الأسواق ، والقيام بالرحلات ، وزيارة المتاحف ومكاتب السياحة ، والبريد ، والسكة الحديدية .

المبادئ التى تراعى فى اختيار المادة وترتيبها :

توضع للمادة عادة مناهج تراعى فيها عدة عوامل مهمة كطبيعة الطفل والبيئة التى يعيش فيها ، والأهداف المتوخاة من تلقى هذه المادة . وهناك مبادئ عامة يجب مراعاتها فى اختيار المادة وهى :

أولا صحة المادة : جدير بنا معشر المدرسين أن نزود التلميذ بالمادة الصحيحة من جميع الوجوه ، وأن نعمل دائماً على استبعاد الجوانب الخاطئة منها فقد أثبتت التجارب السيكولوجية أنه من الصعب التخلص من التأثير الأول الذى يتركه المدرس بعمله وقوله فى نفس الطفل .

ثانياً : مناسبتها لعقول التلاميذ من حيث مستواها ، فلا تكون فوق مستوى إدراكهم العقلى فيصعب فهمها ، ولا دون مستواهم فيستهترون بها . فمن الصعب مثلا على طفل فى السنة الثالثة بالمدارس الابتدائية أن يدرك أسباب الخسوف والكسوف ، أو يلم بقاعدة أرشميدس للأجسام الطافية . فيجب إذن أن نزود التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم العقلية .

ثالثاً : يجب أن تكون المادة مرتبطة بحياة التلميذ وبالبيئة التى يعيش فيها . ففى دروس الجغرافيا مثلا يجب ألا نعطيه شيئاً عن آسيا قبل أن يدرس البيئة المحيطة به . وفى دروس الصحة يجب أن يتعلم التلميذ الإرشادات والقوانين الصحية التى تتناسب مع البيئة التى يعيش فيها .

رابعاً : يجب أن تكون مناسبة للوقت المخصص لها ، فلا تكون طويلة فيملها الأطفال ولا يستطيعون تذكرها ، ولا قصيرة فيفهمونها بسرعة ويضيعون الباقى من الزمن فى عبث غير منتج .

خامساً : يجب أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً [1] ، فيكون كل جزء مرتبطاً

---

(١) سنذكر فيما بعد أن الترتيب السيكولوجى لا يقل أهمية عن الترتيب المنطقى .

تمام الارتباط بما قبله ، وأن تكون حلقاتها متصلة بعضها ببعض ، وأن تكون نقطها الأساسية بارزة واضحة .

سادساً : يجب أن تكون مقسمة إلى وحدات رئيسية . وكل وحدة فى ذاتها مجموعة لوحدات أصغر منها . والمقصود من تقسيمها إلى وحدات أن يفكر المدرس مقدماً فى برنامج عمله ،وأن يقسم مادة المنهاج إلى وحدات طبيعية تقطع فى فترات معقولة كبضعة أيام أو بضعة أسابيع . وليس من الضرورى أن تتمشى مادة الدرس مع صفحات الكتاب أو فصوله ، لأن الكتب تقسم وتبوب بشكل يناسب ظروف الطباعة والكتابة والتأليف وهذا لا يلزمنا أن نتقيد به فى التدريس .

سابعاً : يجب أن ترتبط مادة الدرس الجديد بمادة الدرس القديم . ويستلزم هذا محاولة إيجاد العلاقة بين الدرس القديم والجديد ، وجمع أطراف كل درس قرب انتهائه ، بحيث تتضح وحدته . ويحسن إن أمكن إثارة المشكلة التى يمكن أن نتخذها أساساً للدرس المقبل .

أما فى إعداد الطريقة فننصح المدرس أن يتبع ما يأتى :

١ — أن يفكر فى طريقة عرض الدرس فإن هذا يزيد المادة وضوحاً وحيوية فى ذهن المدرس نفسه .

٢ — وعليه أيضاً أن يختار الطريقة المناسبة لسن الطفل . فلو فرضنا أن المدرس يعرف مادته معرفة مناسبة ، فإن هذا لا يعفيه من وجوب تكييف هذه المادة بحسب معدل وقدرة كل فصل ، بل كل تلميذ بقدر ما يستطيع وبقدر ما يعلمه عن كل تلميذ .

وليعلم المدرس أنه فى تجديد التحضير للدرس تجديد لشباب المدرس نفسه . لا من حيث المظهر الخارجى بل من حيث إقباله على تدريس مادته ، ومن حيث القضاء على الآلية ، والملل فى تكرار درس ما . وخير ما يسلك من السبل أسهلها وأقربها . وقد يحسن المدرس صنعاً إذا استعاد صورة درسه واستعرضها فى فكره قبل إلقائه ، لكى يستطيع أن يعلم إجمالا ما عسى أن يكون للدرس من أثر فى نفوس التلاميذ ، وموقفهم أمام عناصره المختلفة . فإذا كان بعض هذه النقط مما سيستنبطه التلاميذ بأنفسهم وجه إلى ذلك عنايته ، واتخذ العدة لنوع الأسئلة التى سيلقيها .

مرونة التحضير :

لا يصح أن يجمد المدرس عند صيغ خاصة فى التحضير يلزم نفسه باتباعها وعدم التصرف فيها ، وليس من المستحسن أيضاً أن يصب المدرس كل درس من دروسه فى قالب معين ، فذلك من شأنه أن يضع قيوداً تقيد المدرس وتسليه حرية التفكير . ولا يتبادرن إلى الذهن أن تقسيم الدرس إلى خطوات هو فى حد ذاته موطن الضعف ؛ فالتقسيم أمر لا يخلو من الفائدة بحيث لا يطغى جزء على آخر . وكل ما ننصح به هو أن يكون تحضير الدروس مرناً ، فيكتفى المدرس برسم خطة محكمة للدرس تكون بمثابة أساس يمكن السير على هديه حتى نأمن الزلل ، ونترك التفاصيل تمليها ظروف الدرس . ويجب أن نتوخى فى الخطة ارتباطها بالدرس السابق ، وصلاحيتها للارتباط بالدرس اللاحق . كما يجب ألا يجمد المدرس عند صيغ خاصة أعدها للأسئلة ، ويلزم نفسه عدم الخروج عنها أو عدم التصرف فيها ؛ فإن ذلك يجعل المدرس متكلفاً ، والدرس غير طبيعى . فخير للمدرس أن يترك صياغة الأسئلة فى قوالب خاصة للظروف التى يسير عليها الدرس حتى تكون مبنية على ماقبلها من الأجوبة ، وإذا أراد التفكير فى الأسئلة فليعد الاتجاه الذى تسير فيه . وإذا فكر فى ألفاظها وصيغها فلا يكون ذلك مدعاة لجمود أو قيود .

وليكن إعداد الدرس طبيعياً من غير مبالغة أو تقصير فالغرض إنما هو تذليل الصعاب ، والوصول إلى الغاية من أقرب الطرق . وليكن التحضير مرناً من سنة دراسية إلى سنة أخرى ، ومن فصل إلى فصل . وجدير بالمدرس أن يكون على استعداد لمقابلة المفاجآت . فالأطفال يكثرون من المفاجآت للمدرس ، وعندئذ قد يخرج الدرس عن الطريق الذى رسمه المدرس قبل دخول الفصل ، فإن لم يكن على استعداد لأن يواجه أكبر عدد من الاحتمالات أفلت زمام الدرس من يده . وقد يؤدى الخروج عن الخطة المرسومة إلى إعطاء درس جيد ، وإبراز طريقة أحسن من الطريقة المدونة فى المذكرة . على أن عامل المصادفة يلعب هنا دوراً عظيماً . ولذا يجب الاستعداد للطوارئ مقدماً ، بأن يجعل المدرس تحضيره مرناً قابلا للتقديم وللتأخير وللزيادة والنقصان . على أن هذا لا يتمكن المدرس من تنفيذه إلا إذا كان مسيطراً على المادة ، وكان ملماً بالهدف الذى يرمى إليه من الدرس .

إعداد مذكرات للدروس :

ليس الغرض من مذكرات الدروس أن تكون معرضاً لسرد الحقائق العلمية ، تكتنفه مجموعة كبرى من وسائل الإيضاح والأسئلة والأجوبة ، ولكن الغرض من المذكرة أن تكون أساسية تشمل خير الطرق للتدرج فى سير الدرس ، وعرض ما فيه من أفكار وحقائق بطريقة منظمة متماسكة . وهى بهذا الشكل أشبه شىء برسوم المهندس ومعداته التى يعدها قبل شروعه فى تشييد البناء . ونكرر القول : هنا بأنه ليس الغرض من مذكرة الدرس أن تكون قيداً للمدرس يمنعه من التصرف ، ولكن أن تكون أداة تساعده فتكون خادمة له لا حاكمة عليه . وليس من داع لأن يحيد المدرس عما رسمه لنفسه من خطط فى مذكراته ، ولكن يجدر به ألا يجعل درسه عبارة عن سرد للمذكرة التى أعدها ، فيجعل شبح المذكرة يروح ويجىء أمامه ، يملك عليه تفكيره ويجعله كآلة تسرد حقائق مسطرة . . . فالمذكرة ما هى إلا خطة عامة تنير الطريق دون أن تبين تفاصيله .

ومذكرات الدروس تظهر مهارة المدرس فى ترتيب مادة الدرس ، وتبين مدى مقدرته على السير فيه بشكل منتظم . وكذلك توضح ما سوف يحصل عليه التلاميذ من فوائد وثقافة وتمرين للقوى العقلية .

أما عن ترتيب مذكرة الدروس ، فإن الطريقة التقليدية فى ملء الخانات المدرجة فى صفحات (كراسة التحضير) ليست بالنظام الذى لا يحاد عنه ، وإنما يجدر بالمدرس أن يتخير من النظم فى ترتيب مذكرة درسه ما يراه مناسباً .

وننبه إلى أن ظروف الطالب الذى فى التمرين تختلف عن ظروف المدرس الثابت فى تفاصيل طريقة كتابة المذكرة . فالطالب ملزم فى كثير من الأحيان أن يدون تفاصيل يرى أنها ضرورية فى أول عهده بالتحضير لأغراض منها : أن يعتاد على التفكير فى كل النقط التى تحيط بالدرس . ثم هو سيكسب عند الاشتغال بالتدريس خبرة ببعض الأشياء التى يمكن أن يغفلها فيما بعد فى التدريس العادى . ومن أمثلة التفاصيل المطلوبة من الطالب الذى فى التمرين .

معلومات عامة عن الدرس ، السنة والفصل (وهذا يهمل فيما بعد فى كراسة التحضير ولا يثبت إلا لإثبات أن هذا الفصل قد أخذ الدرس) ، متوسط سن

التلاميذ حتى نضمن أنه فكر فى مستواهم العقلى على قدر الإمكان (ولو أن متوسط السن الزمنى لا يدل على متوسط السن العقلى) . ويطلب من الطالب الذى فى التمرين أيضاً أن يدرج فى مذكرته « الغرض العام والخاص » من الدرس . والعام ينصب على المادة باعتبارها جزءاً من المنهج ، والخاص ينصب على الغرض من درس ما بالذات وسيحار الطالب الذى يتمرن فى التفنن لذكر غرض عام وغرض خاص ، وما المراد من هذه المطالبة إلا أن يؤكد لنا أنه يفهم روح المنهج مادة الدرس بحق .

كذلك يطالب المدرس الذى فى فترة التمرين بإثبات وسائل الإيضاح التى سيستعملها فى الدرس ، فى مذكراته . ليس الغرض مجرد تعدادها إنما ضمان التفكير فيها وكذلك استعمالها فى الوقت المناسب .

تلك هى النقط العامة فى مذكرات الدروس أما صلب المذكرة فيشمل :

١ — المادة ٢ — الطريقة

ويرى بعض المربين أن هناك نوعين من المذكرات : (ا) مذكرات النقط الأساسية للدرس أو عناصره أى : مذكرات مختصرة . وهذا ما يجب أن يثبت فى كراسة التحضير ، (ب) مذكرات إيضاحية أو تفصيلية للمادة وهذه تكون فى غير كراسة التحضير وخاصة بالمدرس دون غيره . وهذه الطريقة تفيد المدرس المبتدئ . فلا بد للمدرس من أن يكون له مذكرة تكون خليطاً من المذكرات الجامعية والمصادر . أما المذكرة المختصرة فيجب أن تكون فى غير اقتضاب أو إطناب ، ولو أنه فى التمرين يحسن أن تكون المذكرة أطول قليلا منها فى التدريس العادى ، وأن تكون مبوبة تبويباً حسناً مع مراعاة زمن كل نقطة ، وتمشيها مع طبيعة التلاميذ لا مع طبيعة المدرس .

ربط الدروس بالحياة الخارجية :

إن المظهر البارز للمدرسة التقليدية هو الاهتمام بتلقين التلاميذ مجموعة من الحقائق الجافة يلزم التلميذ باستيعابها وحفظها والإجابة عنها فى الامتحانات ، وفى النهاية يخرج إلى الحياة العملية فيجد نفسه فى محيط يختلف تمام الاختلاف عن المحيط الذى نشأ فيه . وهكذا نجد التلميذ المتقدم دراسياً لا ينجح أحياناً فى

الحياة العملية والعكس صحيح أيضاً . وهذا يدل على أن التلميذ يخرج من المدرسة تنقصه معرفة الكثير عن حقائق الحياة الخارجية ، الأمر الذى تعنى التربية الحديثة بتلافيه ، وذلك بالعناية بجعل المدرسة صورة من المجتمع الخارجى . وبتوجيه المواد المختلفة بحيث تهتم بتذليل الصعوبات أو المشكلات التى تواجه الفرد فى الحياة العلمية . . . ولذلك نجد للرحلات الدراسية ، والأعمال التعاونية ، والجمعيات ، والفرق الرياضية ، وجمعيات التنظيم الداخلى للطلبة . نجد لكل هذه مكاناً بارزاً مهماً فى المدرسة الحديثة . والغرض من ذلك هو معالجة موضوعات الدراسة علاجاً واقعياً عملياً يرتبط بالحياة الخارجية ؛ وبذلك يتاح للتلميذ أن يفيد منها فائدة عملية ، وفى الوقت نفسه تصبح شائقة تبعث على اهتمام الطفل . والخلاصة : أنه لا بد من أن تكون مواد الدراسة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحياة الخارجية . فلا تقتطع المادة اقتطاعاً من ملابساتها الحيوية والاجتماعية ، وإلا جعلناها جافة لا معنى لها فى نظر الطفل . فإن المعلومات المختلفة التى نعطيها للطفل لم تشتق إلا من الحياة ، والمواد المختلفة ما هى إلا صفحات للتفكير الإنسانى فى الحياة العملية . ففى هذا الميدان مثلا توجد أمثلة كثيرة جداً يمكن استغلالها داخل المدرسة بشكل حيوى .

فمثلا يمكن الربط بين التطبيقات أو المسائل الحسابية ، وبين ما يدور خارج المدرسة فعلا كالبيع والشراء ، وذلك فى تعليم الجمع والطرح والضرب . . . إلخ أو نستغل وقوع حادثة سيارة فى معرفة سرعة السيارة ، ونستغل ذلك فى تعلم القسمة .

ومن هنا يتضح لنا أن طرائق التربية الحديثة قد وصلت إلى أساليب فى التعليم تقوم على أساس ربط الدروس بالحياة . ومن أبرزها « طريقة المشروع » . وهى طريقة عملية واقعية ، أساسها الاهتمام بربط الدروس بالحياة الخارجية ؛ وذلك بإثارة مشكلات من واقع الحياة ، تثير فى التلاميذ الرغبة فى حلها أو تنفيذها ، وذلك فى سياق مشروعات مثل : مشروع إنشاء مقصف للمدرسة — مشروع تربية الدواجن أو دودة القز . . . وفى أثناء تنفيذ مثل هذه المشاريع نتيح للتلاميذ أن يتصلوا اتصالا مباشراً بالحياة الخارجية مبتدئين فى ذلك بمختلف الهيئات الخارجية من محلات للبيع ، أو مصانع ، أو هيئات رسمية . . .

أهمية المشكلات فى الدروس

إذا كان الفرد لا يعمل فكره إلا إذا وجد ما يدعو إلى التفكير كان أول ما تعنى به التربية الحديثة إيجاد ما يتمشى مع جهد التلميذ ، وسنه ، واستعداده ، وخبراته وميوله — من مسائل فعلية ومشكلات تفكيرية ، وترويضه من أول الأمر على حل المشكلات المدرسية حتى يتدرج منها إلى مقابلة المشكلات العامة والمسائل الاجتماعية والاقتصادية ، حيث يتعاون الأفراد والجماعات على حلها . من ذلك نتبين مدى فائدة رأى الأستاذ « ولتن » حين يقول : « لا بد لكل درس من مشكلتين ، أو ثلاث تؤدى إلى صميم الدرس ، وتنتهى إلى غاية » . . . إذ أنه ما من شك فى أن التعليم يكون أثبت فى الذهن إذا جاء عن طريق محاولة الفرد أن يكشف بنفسه المعضلة التى تعترضه ويحلها . ويجب علينا أن نهتم دائماً بأن نختار من المشكلات ما يثير شوق الطفل ويدفعه إلى التفكير .

فنى رياض الأطفال مثلا توجد بعض المشكلات كتكملة الجمل بكلمات مناسبة ، أو ملء الفراغات الخشبية بقطع منتظمة مساوية لها ، وكاختيار الألوان المناسبة لمنظر خاص ، أو ترتيب الخرز ، أو نحوه فى نظام خاص .

وفى المدرسة الابتدائية كثير من المشكلات أيضاً : فنى درس الجغرافيا يطالب التلميذ بالقيام برحلات لأماكن بعيدة ، كما يطالب بذكر البلاد التى يمر بها براً وبحراً .

وفى هذه الحال يلجأ التلميذ إلى استعمال الخرائط بنفسه لمعرفة تلك البلاد . وقراءة الخرائط وألوانها تستلزم بالتالى معرفة الرموز المختلفة المستعملة فى الخرائط .. إلخ . وفى درس مشاهد الطبيعة نجد من المشكلات طفو بعض الأجسام ورسوب البعض الآخر ، وهذه مشكلة يمكن أن يوجه التلميذ إلى حلها بالتجربة . كذلك من المشكلات : معرفة السبب فى عدم الاحتراق إذا كان الهواء فاسداً ، واتجاه النباتات فى نموها وجهات مختلفة ، أو وصول المياه فى الأنابيب إلى الطبقات المرتفعة فى المنازل ، وغير ذلك .

والمشكلة هى — كما يقول ديوى — « حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملا يجرى لاستكشاف الحقائق التى تساعد على الوصول إلى الحل » وفى حل

المشكلة نراعى وجود خطوات تساعد التلميذ عليه وهذه الخطوات قد فصلها جون ديوى فى كتابه « كيف نفكر » ويمكن تلخيصها فى :

١ – الشعور بالمشكلة

٢ – تحديد المشكلة

٣ – افتراض الحلول المحتملة

٤ – اختبار صحة هذه الفروض عن طريق التعليل الاستقرائى

٥ – القطع بصحة الحل الراجح بواسطة الملاحظة والتجريب من جديد ، وتطبيق الحل الجديد بالقياس ، بقبوله أو رفضه ، والاعتقاد بصحته أو خطئه .

والشعور بوجود المشكلة يتطلب من المدرس أن يكون درسه جديداً يتناول موضوعاً جديداً شائقاً ، ونقطاً جديدة واضحة . أما تحديد المشكلة فيتطلب منا تحليل الموقف وجمع المعلومات اللازمة وترتيبها ، وتنظيم كتلة المعلومات القديمة ، وتهيئة العناصر الإدراكية . فالمهم فى عملية التدريس أن يكون عند الطالب إلمام بكل العناصر اللازمة لبحث هذا الموضوع وسلسلة الموضوعات المرتبطة به ، وأن يحضرها ويجمعها بنفسه كلما أمكن . وهذا هو أساس كل الطرق الحديثة : فطريقة المشروع ، وطريقة دالتن ، وطريقة منتسورى ، وطريقة دكرولى ، وطريقة وينتكا ، وكافة الطرق الحديثة متفقة فى أساسها وإن كانت مختلفة فى وجهاتها ؛ فهى ترمى إلى جعل التلميذ عنصراً فعالا فى بيئته . فجدير بنا أن نعود الطفل من البداية الاعتماد على نفسه فى التحصيل والفهم والنقد والابتكار . ومرحلة افتراض الحلول المحتملة تتطلب من المدرس إعداد الأسئلة الممكنة للدرس . وأن يقدر جميع الأجوبة الممكنة على السؤال . أى : أن يفكر المدرس فى جميع الإجابات المحتملة حتى لا يضطر إلى إهمال إجابات ربما تؤدى إلى حلول صحيحة للموقف . أما عن الخطوتين الأخيرتين ، وهما : اختبار الحل ، والتحقيق فهما يتطلبان منا أن نفهم أن الفكرة الصحيحة لا تكون صحيحة إلا إذا أثبت التطبيق صحتها . فلا بد للفكرة ، كيما تثبت ، أن تقلب على جميع أوجهها ، وتطبق تطبيقات مختلفة ، وتجرب بنتيجتها الأخيرة على أشكال مختلفة ، وفى أوضاع متغايرة .

ويستطيع المدرس أن يجعل دروسه وسيلة لتنظيم التفكير إذا أوقف التلميذ فى كل درس على الغرض الذى يرمى إليه هذا الدرس ؛ إذ أن العقل فى التفكير يتتبع الغرض الذى يريد أن ينتهى إليه ، وهذا ميسور إذا وضع الدرس للتلميذ فى شكل مشكلة ، أو عدة مشكلات يراعى تدرجها من السهولة التامة إلى التعقيد . وليعلم المعلم أن فشل التلميذ الغبى فى المدرسة لا يرجع إلى غبائه ، ونقص عقله ، بقدر ما يرجع إلى عدم تشجيعه على التفكير الصحيح . وليعلم أيضاً أن الغرض من التدريس أن يصل التلاميذ إلى حقائق وأفكار صالحة ، وأن ننمى مواهبهم مع بذل أقل مقدار من الزمن والجهد . ومما يساعد على تحقيق ذلك أمور ثلاثة نجملها فيما يأتى :

١ ــ الغرض الواضح. فينبغى أن يعلم المدرس بالدقة ما الذى يسعى للوصول إليه فى الدرس ليسترشد به فى خطئه .

٢ ــ الإلقاء الواضح . وهذا يتطلب تخير الطريقة التى تناسب مقدرة التلاميذ وأعمارهم وطبيعة مادة الدرس .

٣ ــ اشتراك التلاميذ وبذل جهدهم فى الدرس . ولذلك يجب أن يعمل المدرس على إيقاظ عقول التلاميذ ، وتنشيط مواهبهم ، وحملهم على شغل عقولهم فى الدرس .

المراجع

1. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. J. Adams : Exposition and Illustrations.
3. H. Ward and F. Roscoe. : The Approach to teaching.
4. B. Dumville : Teaching : Its Nature and Varieties.
5. Green & Birchenough : A Primer of Class Teaching.
6. Strayer : A Brief Course in The Teaching Process.

٧ ــ أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس الجزء الأول .

الفصل الثالث

الطرق الرئيسية للتدريس

هناك طريقتان رئيسيتان للتحضير هما : — طريقة هربارت[١] (الألمانى) وطريقة ديوى (الأمريكى) .

طريقة هربارت

بنى هربارت طريقته على النظام الذى يسير عليه الفكر فى الوصول إلى المعلومات . وكان هربارت يعتقد : أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى تكوين العقل ، وقد أنكر الغرائز والميول الفطرية ، واعتقد أن العقل فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج . وهذه الأفكار فى نظره هى أبسط عناصر الشعور أو شبهه ، وهى جزئيات يتكون منها العقل — والمثل الأعلى الذى تهدف إليه التربية عنده هو تكوين الأخلاق .

خطوات الدرس[٢] : وضع هربارت للدرس خطوات خمساً هى :

١ — المقدمة أو التحضير ٢ — العرض

٣ — الربط ٤ — الاستنباط أو التعميم

٥ — التطبيق

(ا) المقدمة أو التحضير :

ومعناها التهيئة لشىء جديد — وتكون المقدمة بطرق كثيرة ، وللمدرس مطلق الحرية فى اختيار أنسبها : فقد تكون بتذكير التلاميذ بالدرس السابق ،

---

(١) هربارت فيلسوف ألمانى عاش فى القرن التاسع عشر . ويعد أول من كتب فى التربية على أسس علمية ، قوامها علم النفس فى عهده ، والأسس الخلقية .

(٢) يجب ألا يتقيد المدرس بهذه الخطوات وله أن يعدلها تبعاً للظروف التى تحيط به ، إذ لا يمكن إتباع هذه الخطوات بالنظام المذكور إلا فى الدروس التى يراد الوصول فيها إلى حقيقة أو مبادىء عامة .

والمقصود بهذه الخطوات أولا وقبل كل شىء تسهيل مهمة إلقاء الدروس وضمان النسبة بين أجزائه المختلفة

أو باستثارة معلوماتهم العامة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد ، وذلك عن طريق إلقاء بضعة أسئلة قبل البدء فى الدرس .

فالغرض من هذه المرحلة من الدرس إذن هو إعداد عقول الأطفال للمعلومات الجديدة وذلك عن طريق مناقشتهم فى المعلومات القديمة التى لها علاقة بموضوع الدرس وجعلها وسيلة لفهم الدرس الجديد . وفائدة المقدمة حصر أذهان التلاميذ فى الموضوع الجديد ، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة . إذ أننا حين نفعل ذلك لا يصبح الجديد غريباً كل الغرابة ، ولهذا يشتاق الأطفال إلى معرفته ، ولا يعتريهم السأم والملل . . . وكل منا يريد أن يستطلع الشىء إذا كان وسطاً بين طرفين — كذلك الطفل ، والطرفان هما :

١ — الشىء الذى لا يجب أن يكون غريباً كل الغرابة .

٢ — الشىء الذى لا يجب أن يكون مألوفاً كل الألفة .

وللمقدمة شروط منها :

أولا : وضوحها ومناسبتها للسن ، والجزء المخصص لها من الزمن .

ثانياً : يجب أن تكون حلقة لتنظيم معلومات التلاميذ تنظيماً خاصاً يفيد الدرس الجديد .

ثالثاً : يجب ألا تكون مطولة بحيث لا تتناسب مع الدرس ، بل يشترط أن تقتصر على ما يكفى لتوجيه عقل التلاميذ إلى الدرس الجديد ، وما يقرب الاهتمام والتشويق إلى نفوسهم .

يلتصق بهذه الخطوة ذكر موضوع الدرس الجديد — وقد يكون هذا مما يساعد على توجيه أذهان التلاميذ للغاية المقصودة من الدرس ، كما يكون باعثاً على تشويقهم للسير فى الموضوع الجديد .

فى المقدمة يمكن استخدام الطريقة الحوارية . وقد نتمكن من عرض باكورة وسائل الإيضاح : كصورة الشىء — أو نموذج له — أو خريطة . فهى تساعد على السير فى موضوع الدرس . . . هذا ومقدمات بعض الدروس يمكن استنباطها من معلومات التلاميذ ، والبعض الآخر يمكن استنباطه من المعلومات العامة للطفل فى مستوى هذا السن ، كما يوجد جزء ثالث لا يحتاج إلى مقدمات .

العرض :

هو نفس موضوع الدرس — ولذا فإنه يشمل الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس . والغرض من هذه الخطوة : إلقاء الحقائق الجديدة ، أو القيام بتجارب توصل إليها حتى يصل التلاميذ إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح .

وتختلف طريقة العرض باختلاف الدروس والمادة ومدارك التلاميذ : فنى الدروس التى يقصد منها كسب المهارة والتدريب (كدروس الأشغال ، والرسم ، والتربية البدنية)[1] يمكن إغفال هذه الخطوة وخاصة إذا كان الدرس كله فى تطبيق نظرية أو قاعدة خاصة أعطيت مقدمتها فى درس سابق . وفى بعض دروس التاريخ يمكننا أن نعتمد فى العرض على الطريقة الاستنباطية ، وكذلك فى دروس الجغرافيا يمكن استخدام هذه الطريقة إلى حد بعيد .. . ونحن ننصح المدرس فى هذه المرحلة بالأمور الآتية :

١ — أن يختار من المادة الجزء المناسب للمستوى العقلى ، وللزمن .

٢ — أن يقسم هذه المادة إلى مراحل — ويجب أن تكون هناك وقفات فى العرض — وفى نهاية كل منها يستحسن أن تكون هناك فترة استرجاع .

٣ — يجب أن تكون أمثلة العرض متنوعة سواء فى درس التاريخ ، أو الجغرافيا .

٤ — يكتفى المدرس باختيار النقط المهمة بالنسبة للتلميذ — ولا يكدس معلومات الكتب — كما يجب أن يكون انتقاله من نقطة إلى أخرى تدريجيًّا ، وذلك بعد تأكده من أن المعلومات السابقة قد هضمت ؛ فلا يكتفى المدرس بذكر الحقائق ، بل يتأكد من حفظ التلاميذ واستذكارهم لها .

٥ — يحسن بالمدرس أن يوضح للتلاميذ علاقة النقط بعضها ببعض ، وبذلك يصبح الدرس وحدة متماسكة .

٦ — تجب العناية بإشراك التلاميذ فى الدرس عند كل فرصة ممكنة

---

(١) ما ينطبق على الأشغال والرسم ينطبق على الكيمياء . حيث يمكن اعتبار الجزء العملى خطوة من خطوات الدرس الذى يتسع لأربع حصص أو أكثر .

سواء عن طريق الأسئلة[1] أو الإعادة : جزئية كانت أم عامة ، أو بالملخص السبوري[2] فكل ذلك يشجع الأطفال على بذل الجهد كى يصلوا إلى الحقائق دون أن يتسرب إليهم الملل .

٧ من الواجب التفريق بين التلميذ الذكى والغبى ، وكذلك القوى والضعيف ، وكذلك توزيع الأسئلة بينهم جميعاً بالعدل مع محاولة النهوض بالضعفاء .

الربط :

فى هذه المرحلة يجب أن نربط المعلومات الجديدة ، ونوازن بينها وبين ما يشبهها مما سبق أن ألم به الطفل أو التلميذ . . . والغرض من هذه الخطوة هو البحث عن الصلة بين الجزئيات وموازنة بعضها ببعض . وهذا ليس مقصوراً على الحقائق الجديدة ، بل على القديم والجديد فى وقت واحد كموازنة بين محمد على ، ونابليون .

وقد تستخدم الطريقة الاستنباطية فى هذه المرحلة .

وأخيراً فليس من الضرورى أن يكون الربط خطوة قائمة بذاتها ، فمن الجائز عمل ربط فى المقدمة أو العرض .

الاستنباط أو التعميم :

فى هذه الخطوة نصل إلى القوانين العامة — إلى القضايا الكلية — إلى التعاريف والقواعد المتبلورة — وإذا أنت سرت فى الخطوات السابقة بطريق طبعى ، فلابد أن تصل إلى هذه الخطوة بسهولة ، فهى لا تكلفك عناء .

ويشترط فى الاستنباط أن يقوم به الأطفال أنفسهم ، ولا يشرع فيه المدرس إلا إذا فهم التلاميذ الجزئيات فهماً تاماً .

---

(١) أسئلة العرض : تكون منصبة على نقط صغيرة ، بينما تكون أسئلة الإعادة العامة — واسعة تغطى نقطاً كثيرة من الدرس — ويستحسن فى الإعادة الاستعانة بالأقوياء دون الضعفاء الذين قد ينقضون ما قيل أثناء العرض .

(٢) الملخص السبورى يعطى التلاميذ صورة بصرية Visual Image تساعد على إبقاء الحقائق مدة من الزمن فى ذا كرتهم ، بينما الكلام لا يعطيهم سوى صورة سمعية Auditory Image .

التطبيق :

فى هذه المرحلة يستخدم المدرس ما وصل إليه من القواعد والقوانين ويسير سيراً تنازلياً — والغرض منها تأكد المدرس إلى أى حد فهم الأطفال الدرس من جهة ، وتثبيت المعلومات فى أذهانهم من جهة أخرى ، والتطبيق على نوعين :

(ا) الأسئلة العادية المعروفة والتى تشبه الامتحانات التقليدية وتكون بمثابة استرجاع للنقط المختلفة فى هذه المادة .

(ب) نوع يستحسن أن يأخذ شكل الأسئلة الحديثة New Type Tests أما أشكال هذه الأسئلة فعديدة : منها أسئلة التكملة ، وأسئلة التصحيح إلخ...

تلك هى خطوات هربارت . ويمكن للمدرس أن يستخدمها فيما يستطيع من الدروس . . . وقد يغالى أنصار هذه الطريقة فيحاولون تطبيقها على كل أنواع الدروس — ولكن هناك (كما سبق أن أشرنا) أنواع من الدروس لا يجدى فيها استخدام هذه الطريقة — وعلى العموم لا يشترط أن تكون فى كل درس هذه الخطوات الخمس ، بل يكتفى بالمقدمة ، والعرض ، والتطبيق ، ونحن ننصح للمدرس بأن يسير فى دروسه متتبعاً الخطوات التى يتبعها العقل فى حل مشاكله ، ولذلك لابد أن تكون الدروس دروساً تفكيرية فيها يواجه المدرس تلاميذه بمشاكل تبعث فيهم الرغبة إلى الحل .

خطوات الدروس التفكيرية

رأى ديوى فى التفكير :

سبق أن ذكرنا أن المشكلة فى رأى ديوى[١] هى حالة شك وارتباك يعقبها تردد hesitation and perplexity — وتتطلب بحثاً خاصاً يجرى لاستكشاف الحقائق التى توصل إلى الحل . . . والشخص الذى تعترضه مشكلة ويضطر إلى التفكير فيها كعابر السبيل فى مفترق الطرق يجد نفسه يقف هنيهة متردداً : أيسير يمنة أم يسرة ؟ أيتجه إلى الأمام أم يرجع إلى الخلف ؟ هذه حالة حيرة دعت الغريب إلى التفكير ، ولولا هذه الحالة لما بعث عقله إلى التفكير .

---

(١) Dewey : "How we Think" Chap. VII.

وعلى ذلك لابد أن تكون هناك مراحل للتفكير ، أو خطوات يتبعها العقل عند حله مشاكله ، نذكرها فيما يأتى :

ا — وجود مشكلة — أو موقف معقد إذ لا يمكن أن يفكر الإنسان إلا فى شىء ، فلابد أن يكون هناك موضوع للتفكير — ويصح أن نسميه : مرحلة شك ، أو تردد ، أو شعور بالحاجة إلى التفكير . والمشكلة لا تسمى بهذا الاسم إلا إذا تطلبت منا بحثاً خاصاً وإلا خرجت عن كونها مشكلة ، وأصبحت أمراً عادياً . . .

ورغبتنا فى حل المشكلة كما يقول ديوى هى الباعث لعملية التأمل الهادئة . وضرب لنا ديوى مثلا لذلك : طالب يفكر هل يستمر فى التدخين أو يضرب عنه ؟ وهذه المشكلة فى نظر ديوى يصح أن تكون مسألة قديمة لم تعن بحلها أو لم يمكنك حلها فى ذلك الوقت — أو موقفاً جديداً لا عهد لك به من قبل : بسيطاً كان هذا الموقف أم معقداً .

ب — تحديد هذه المشكلة : يقصد ديوى بهذه المرحلة تنظيم الحالات الفعلية ، وترتيبها ، وحصرها فى طريق خاص أى : حسب الأهمية — الأهم فالمهم — وترك العناصر غير المهمة .

هذا ، وقد تكون المشكلة متعددة الجوانب ، فإذا نظرنا إليها تارة من جانب وتارة من جانب آخر — فقد يؤدى ذلك إلى اللبس والتشعب والغموض . فلا بد إذن من :

١ — تحديد المشكلة وحدها ، وإيضاح هذه المشكلة حتى يستقر فى الذهن عرض واحد .

٢ — فى المثل السابق (التدخين) نستطيع أن نفكر فى الموضوع من نواح عدة : من الناحية الاقتصادية ، والصحية ، والخلقية ، والنفسية . . . إلخ فخطوة تحديد المشكلة تتضمن اختيار العناصر المهمة فى الموضوع ، وتنظيم الملائم منها حتى يصبح ذا قيمة .

ولتحديد المشكلة السابقة نتساءل :

هل التدخين يساعد ، أو يعطل التكوين الكامل للجسم ، أو العقل عند

الطالب ؟ . هل التدخين يؤدى إلى النجاح فى الحاضر ، أو المستقبل ؟

ويقول ديوى : إنه فى أثناء هذه العملية نجد أن هناك نزعة عند العقل تدفعه إلى استخدام قانون الاقتصاد العقلى line of least resistance أى : أن العقل يرمى إلى اتباع أقصر الطرق ، وأقربها ، وأقلها مقاومة حتى يصل إلى الحل .

جـ — افتراض الحلول المختلفة : بعد تحديد المشكلة بهذ الشكل يسرع العقل فى استعراض الحلول المختلفة على أن هذه الحلول الموجودة فعلا. فى المشكلة غير كافية ، لأنها لو كانت كافية لما وجدت مشكلة . على أن من العناصر الموجودة فعلا — ما يوحى إلينا بعناصر أخرى فافتراض الفروض هو الخطوة الفعالة فى التفكير — والفرض نفسه ما هو إلا فكرة توهمنا أنها توصلنا إلى الحل ... فبعد أن يبحث الإنسان فى الحقائق والمشاهدات : فيلاحظ الطالب المدخن أن فريقاً من أقرانه يدخن ، وفريقاً آخر لا يدخن ، ومن بين الفريقين أحد الطلاب أكثرهم صحة وقوة ، وبعضهم أذكى عقلا وأسبق درجة فى العلم . . . ولتفسير هذه الظواهر المختلفة من جهة المشكلة التى نحن بصددها يعرض الطالب الفرض الآتى :

« إن التدخين معطل للنمو الجسمانى ، مؤخر للصحة ، ومعطل للعقل »

فالفرض إذن نوع من التصرف يراه المفكر صالحاً لحل مشكلة — أو هو فكرة يعتقد الإنسان أنها موصلة لحل هذه المشكلة .

د — تحقيق الفروض : فى كثير من الأحيان نجد أن هناك مسألة من المسائل لها عدة وجوه للحل — فهى تقبل أكثر من فرض ، أو احتمال واحد . فيجب أن نجرب هذه الفروض المختلفة فرضاً فرضاً حتى يصل الإنسان إلى حل ، ولكن يجب أن نتمسك بوجهة نظرنا ؛ لأن أساس صحة التفكير هو الشك ، والتريث فى الحكم حتى تظهر عناصر جديدة — إما أن تؤيد ، أو تدحض هذا الفرض .

فمثلا : إذا وصلنا إلى الفرض بأن التدخين معطل للنمو الجسمانى ومؤخر للصحة ، ومعطل للنجاح ، نبحث هل هذا صحيح أولا ؟ ونبحث أيضاً فى صلة هذا الفرض بالنواحى المختلفة من الموقف .

فنقول : إنه إذا كان حقاً أن التدخين معطل للنمو والصحة والنجاح فإنه

يجب أن يكون المدخنون أبطأ فى النمو وأضعف فى القوة البدنية ، وأقل احتمالا من غيرهم — لذلك فهم لا يستطيعون مباراة غيرهم فى الرياضة البدنية ، وفى تحصيل الدروس .

فإذا كانت نظريتنا صحيحة وجب أن تترتب عليها هذه النتائج وهو ما سنراه فى المرحلة الأخيرة .

(ه) التطبيق : أو تحقيق الحلول التى انتهى إليها العقل — فبعد ذلك يرغب الشخص فى التأكد من صحة هذا الحل وذلك بأن يختبره بالتجربة ، فإن أيدته التجربة قبلناه — وإذا وجدنا الوقائع تخالفه رفضناه — وهنا نبحث فنجد أن التدخين ممنوع بين أوساط الرياضيين ؛ لأنه اتضح بالاختبار أنه يضعف القوة البدنية . ومن ناحية أخرى نجد أن المدخنين من الطلبة أضعف فى مستواهم العلمى من غيرهم ، كما دلت الإحصاءات التجريبية التى عملت فى أمريكا — وعلى ذلك يقبل العقل هذا الفرض ، ويعتقد صحته .

نقد خطوات هربارت :

سنحاول أن ننقد هربارت على أساسين :

١ — سيكولوجى . ٢ — تربوى . ثم نتحدث بعد ذلك عن فضل هربارت على التربية والتعليم .

النقد السيكولوجى :

بنى هربارت طريقته على رأى خاطئ فى علم النفس ، وكيفية تفكير الإنسان : فلقد كان الشغل الشاغل للفلاسفة فى قديم الزمان ينحصر فى معرفة الطريقة التى يصنع بها العقل الأفكار ، ولقد تخلص الكثير منهم فى حل هذه المشكلة بفرض وجود العقل الذى وصفوه بالمخ — فالعقل فى نظرهم شىء مادى موجود . . . ولكن هربارت جاء بحدث جديد فى الفلسفة ؛ إذ نادى : بأن العقل خال من كل شىء ، وأن الأفكار يمكنها أن تدخل هذا العقل وتخرج منه كلما أرادت ؛ لأن العقل (فى نظره) ليست له قوة على أن ينشئ ، أو يصنع أو يبتدع الأفكار . وأهم خطأ فى هذا الرأى ما يأتى :

١ — أن هذه النظرية تنكر على الروح ، أو العقل كل قوة من قوى الإرادة والتفكير الداخلى والميول المتأصلة — فإن هربارت ينكر الوراثة والاستعدادات والميول .

٢ — أن الأفكار تدخل وتخرج من العقل بلا حساب . وهذا أمر غير معقول فلقد أثبت علم النفس الحديث أن الأفكار التى يفكر فيها العقل لا تذهب بدون أن تترك أثراً .

٣ — إن علم النفس الحديث أثبت أن العقل وحده وهو فى إدراكه يدرك الشيء ككل ، ثم بعد ذلك يحاول التجزئة .

النقد التربوى :

ا — إن نظرية هربارت تنظر إلى المواد الدراسية نظرة من لا يفرق بينها : تنظر إليها على أنها مواد لفظية فحسب ، والواقع أن هناك مواد لكسب المهارة ، ومواد عملية لا يمكن أن تتبع فيها خطوات هربارت — ففى كثير من الدروس لا نحتاج إلى القواعد الخمس .

ب — إن هذه الطريقة تجعلك تنظر إلى المدرس نظرتك إلى الآلة فهى ترسم له خطة واحدة ، ولا تدع له الحرية فى التفكير . . . فالمدرس على رأى هربارت يهتم بالمذكرة ويحاسبك عليها . . .

حـ — نظرية هربارت يبدو فيها شيء من التناقض : فقد ادعت هذه النظرية أن كل الأطفال متساوون ؛ لأن العقل فى البداية يتكون من العالم الخارجى . والطفل عند الهربارتيين يأتى إلى المدرسة وعقله صحيفة بيضاء — على أنه مما لا شك فيه أنه لا يوجد طفل وطفل متشابهين فى جميع الأحوال ؛ ومن ثم فمن الخطأ أن نأخذ الأطفال على غرار واحد .

د — موقف التلميذ فى نظرية هربارت موقف سلبى — هو موقف الشخص القابل للمعلومات .

هـ — ليست عملية التربية من البساطة بحيث يتبع المربى طريقاً سهلا ومتسعاً وعادياً للوصول إلى غرضه . . . بل إن التربية عملية بطيئة لا تأتى بسرعة كما توهم هربارت وأتباعه . . . هى عملية تبدأ من المهد إلى اللحد ، وهذا سبب تعقدها ، والتدريس ما هو إلا مظهر واحد من مظاهر التربية .

و — طريقة هربارت تهتم بشكل التدريس وتهمل طبيعة المواد ، وتغالى فى التفرقة بين الشكل والمادة .

فضل هربارت على التربية :

١ — هربارت هو صاحب مبدأ تداعى المعانى (الأفكار المتشابهة والمتضادة والاقتران الزمانى والمكانى) — وما زال هذا المبدأ معمولا به حتى فى علم النفس الحديث ، إذ يستخدم فى التحليل النفسانى فى كشف الجرائم .

٢ — نحن لا نزال مدينين لهربارت بربط أجزاء المادة بعضها ببعض فى التدريس .

٣ — لا تزال مقدمات الدروس موجودة ومعمولا بها حتى الوقت الحاضر .

٤ — من فضل هربارت إخلاص المدرس الهربارتى لمهنته فكان مثلا أعلى لمن تبعه من المدرسين — ولو أن البعض يعتقد أن هذا الإخلاص هو إخلاص الجاهل الذى لا يعرف كيف يكون الإخلاص .

٥ — وجه هربارت النظر إلى ضرورة الاهتمام بميول الأطفال ، واستخدام فلسفة التشويق فى التربية . . . وهو وأتباعه من أتباع نظرية التشويق .

والمشوقات فى نظر هربارت على نوعين :

ا — نوع يرجع إلى التجارب . وهذه التجارب إما أن يكون أساسها الحواس ، أو تجارب عقلية ترجع إلى البحث عن الأسباب والنتائج ، أو تجارب خيالية ترجع إلى السرور والتأمل والتفكير .

ب — النوع الثانى يرجع إلى الارتباط فى الحياة بين المرء وغيره . وهذا الارتباط يأخذ شكلا وجدانياً يرجع إلى روابط الألفة بين الأفراد — وشكلا اجتماعياً أساسه المجتمعات أو شكلا دينياً يرجع إلى علاقة الإنسان بالخالق .

٦ — عمل هربارت على دراسة التربية دراسة منظمة . ولعبت أفكاره دوراً مهماً فى إيجاد روح النظام والتنظيم فى العمل المدرسى .

مقارنة بين ديوى وهربارت

هربارت	ديوى
١ – موقف الطفل السلبى	١ – موقف الطفل الإيجابى .
٢ – الأفكار لها القوة الدافعة .	٢ – أساس التفكير مشكلة تتحدى العقل (قوه ديناميكية) .
٣ – المادة مهمة في نظر المدرسة الهربارتية فهى أساس التربية .	٣ – طريقة التفكير لها نصيب عظيم فى التدريس .
٤ – التعقيد من حيث الطريقة مقيد بالخطوات .	٤ – المرونة عنده تساعد المدرس على أن يكون ذا طابع وشخصية .
٥ – الاهتمام بالناحية النظرية فقط	٥ – الاهتمام بالناحية العملية أكثر من النظرية .
٦ – مدرس فقط .	٦ – مدرس ومرب .
٧ – الفرض الأخلاقى أساس نظريته أما الفرض الاجتماعى فيأتى عرضاً	٧ – يؤكد تأكيداً واضحاً قيمة الفرض الاجتماعى فيجعله أساساً .
٨ – يؤدى بنا إلى طبع الأطفال على غرار واحد فهربارت ينكر الوراثة	٨ – مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .
٩ – تنتج طريقة هربارت دائرة معارف متنقلة .	٩ – تنتج طريقة ديوى شخصاً يمكنه مواجهة صعوبات الحياة .
١٠ – روح مدرسة هربارت شكلية تهتم بالنظام اهتماماً عظيماً .	١٠ – روح المدرسة عملية ، ومشكلات النظام أقل أهمية .

المراجع

1. Herbert Ward and Frank Roseol : Approach to teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Barnett : Common Sense in Education and Teaching.
4. J. Adams : The New Teaching.
5. J. Dewey : How we Think.

الفصل الرابع

الترتيب السيكولوجي والترتيب المنطقى لمادة الدرس

واضح أن تعلم المعارف لا فائدة منه لذاته ، وإنما الغاية منه تطبيق هذه المعارف والاستفادة منها فى حياة الإنسان ، وجعلها حية باستخدامها فى تجاربه .

والاتجاه الحديث فى التربيةالآن عملى وثقافى معاً . فليس الفرد آلة تقدر ويعنى بها بقدر ما تنتج من عمل ، ومن أجل ما تنتج من عمل فقط ، وإنما له ناحية أخرى هامة من الضرورى العناية بها فى تربيته : ناحية المتعة الفكرية والثقافية .

ونحن فى اختبارنا مواد الدراسة نعنى حتما بكلا الجانبين : الجانب المهنى فى حياة المتعلم ، والجانب الثقافى الذى هو مصدر متعته وسروره فى عمله وفراغه .

فإذا تم اختيار المواد التى يتضمنها المنهج كالقراءة والحساب ومبادئ الطبيعة وغيرها من المواد الضرورية فى المدرسة الابتدائية مثلا ، وإذا تم اختيار موضوعات كل مادة ، وهذا ما لا دخل للمدرس به[1] عادة ، جاز لنا أن نتساءل : ما هو الأساس الذى ترتب عليه موضوعات المادة الواحدة ؟

هناك أساسان لترتيب الموضوعات : الأساس الأول هو العلمى المنطقى Scientific Logical الذى تقتضيه وحدة المادة ، والدراسة المهنية ، وأسلوب البحث العلمى ، والثانى هو الأساس السيكولوجى الذى يراعى ميول التلاميذ واهتمامهم ، وعدم قسرهم على تحصيل المعارف دون رغبة فيها من أنفسهم ، أو شعور منهم بالحاجة إليها .

---

(١) العادة أن موضوعات كل مادة فى المنهج تضعها هيئة غير هيئة أعضاء التدريس بالمدرسة ، وعلى هذا فالمنهج يأتى للمدرس موضوعاً وهو الذى يقوم بتدريسه . على أنا لا نرى ما يدعو إلى ذلك ونعجب لماذا لا تضع هيئة التدريس بكل مدرسة منهج الدراسة الذى يناسبها ؟ وعلى أية حال فما يقال عن ترتيب المادة المنطقى والسيكولوجى موجه إلى واضع المنهج والمدرس على السواء .

ورجال التربية يرون أن حاجة المتعلم إلى الترتيب المنطقى فى مرحلة الإعداد المهنى أشد من حاجته إلى الترتيب السيكولوجى ، إذ المفروض أنه يميل إلى المادة التى يعد نفسه لمزاولتها ، وله استعداد لها ، وحريص على تعلمها برغبة تلقائية ، ويشعر بقيمتها فى حياته الحاضرة والمستقبلة ، فالحافز السيكولوجى إذاً متوافر لديه . كذلك المفروض أن عليه أن يحيط علماً بقدر من المعلومات الضرورية لمهنته ، ولو إحاطة عامة على الأقل ، ويعرف بصورة منطقية علمية منظمة — تطور موضوعات المادة ، ونمو بعضها من بعض ، والعلاقات العلمية بين أجزائها. أما فى المرحلة التى تسبق الإعداد المهنى فدراسة المواد إنما يقصد بها تثقيف المتعلم تثقيفاً عاماً، وتبصيره بما فى البيئة المحيطة به الطبيعيه والاجتماعية — من قوانين وقواعد لما يجرى فيها من تغير ظواهر ومعاملات ؛ حتى يفهمها ويكيف سلوكه وفقاً لها . وإذاً فالمتعلم فى هذه المرحلة دائم التأمل ، والتساؤل ، والبحث ، يقف أمام ظواهر البيئة وقفة المتعطش إلى حل أسرارها . وهنا نجد الحاجة إلى الترتيب السيكولوجى .

ولكى نعطى فكرة واضحة عن الترتيب المنطقى فى بعض المواد ، نستطيع أن نرجع إلى الكتب الدراسية القديمة — أو المناهج — ونستعرض ترتيب موضوعاتها . فمنهج النحو والصرف — مثلا — كان يسير على الترتيب الآتى :

النحو . تعريفه . الكلمة ، المركب المفيد . تقسيم الكلمة : الفعل والاسم والحرف ، وتعريف كل منها . خصائص الفعل . خصائص الاسم . تقسيم الفعل إلى : ماض ومضارع [١] وأمر . . . إلخ

وكان منهج الطبيعة[٢] يسير كالآتى :

علم الطبيعة وتعريفه . المادة ، والقوة ، الطاقة . . . إلخ

ومنهج التاريخ يبدأ من قدماء المصريين ، ويسير سيراً زمنياً طردياً إلى الوقت الحاضر ، رابطاً الحوادث بعضها ببعض ، وجاعلا من الحوادث السابقة

---

(١) راجع صفحتى ١ ، ٢ من كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية لحفنى ناصف ومحمد دياب وآخرين .

(٢) Modern Educational Theories, by B. Bode. P. 46.

تمهيداً لما يليها من تطورات وانقلابات[1] .

وكان منهج الجغرافيا فى السنة الثالثة بالمدارس الأولية منذ عشرين سنة كالآتى :

١ ــ الأرض . شكلها الكروى . الأدلة على كرويتها . تقسيم الأرض إلى مناطق . المناطق الحارة والمعتدلة والمتجمدة . خط الاستواء . مدار السرطان . مدار الجدى . القطبان .

٢ ــ وصف الاصطلاحات الجغرافية الآتية :

التل . الجبل ، القمة . الصحراء . الواحة . الوادى . السهل . . . إلخ

وإذا تأملنا فى منهج المواد السابقة من النحو والطبيعة والتاريخ والجغرافيا وجدناه خلواً من العنصر البشرى ، وأنه عبارة عن حقائق تعرض بحيث يسمح السابق منها بأن يكون أساساً يستنبط منه التالى . نعم إن موضوعات التاريخ بشرية . ولكن لا نبالغ إذا قلنا إن عنايتها بأثر الحوادث والحروب فى حياة البشر قليلة ، وأهم ما تعنى به تسجيل المواقع الحربية ، وأسماء الأماكن والأبطال والتواريخ . وبهذه الصورة من الترتيب والعرض لا تنشط فى التلاميذ خيالا ، ولا تجعلهم يربطون الموضوعات التى يدرسونها بحياتهم وتجاربهم .

ومن هذا يتبين لنا المراد بعبارة الترتيب المنطقى أو الترتيب العلمى لموضوعات المادة . وكما يقول الأستاذ بوده :

Abstractly scientific forms mean a logical rather than psychological organisation of subject matter.

وليس معنى هذا : أن الترتيب المنطقى غير مرغوب فيه مطلقاً عند عرض المادة ، ولكن المراد هو : أن الترتيب المنطقى الذى لا يثير عند التلميذ إقبالا أو رغبة فى التعلم ــ جاف ومنفر وقليل الجدوى .

والترتيب المنطقى يمكن تعريفه « بأنه الذى يهتم بوضع الحقائق بحيث يبنى بعضها عن بعض بصورة استنباطية » . فتدريس كروية الأرض لا بد أن يسبق وران الأرض حول نفسها . ودوران الأرض حول نفسها لا بد أن يسبق تتابع الليل والنهار . ودوران الأرض حول الشمس لا بد أن يسبق اختلاف الفصول .

---

(١) يقول ثورندايك ص ١٤٥ – ١٤٦ من كتابه : Education

وهكذا نجد أن من الموضوعات ما يتوقف إدراكه إدراكاً استنباطياً على غيره ، هذا الغير يجب أن يسبق إذا أريد أن ترتب موضوعات المادة ترتيباً منطقياً علمياً [1] . وعلى هذا فترتيب الموضوعات بالطريقة المنطقية أساسه جعل بعض الموضوعات مقدمات فى قضية لنتائج تستنبط منها ، حتى لا تؤخذ النتائج على أنها مدركة بالملاحظة والخبرة ، على حين أن دليل الوصول إليها هو المنطق . فالترتيب المنطقى إذاً ترتيب موضوعى .

وإذا ما تأملنا الترتيب السيكولوجى وجدناه خلواً من الموضوعية التى أشرنا إليها ، ووجدنا أساسه ميل المتعلم واهتمامه . مثال ذلك : أن ترتب موضوعات منهج الجغرافيا بحيث تبدأ من بيئة التلميذ المحلية ومشاهداته . والسبب فى ذلك أن بيئة التلميذ تثير دائماً اهتمامه ، وهى موضع خبرته ، وتتصل اتصالا مباشراً بحياته . فالبدء بتدريس البيئة المحلية كالقرية مثلا فى دروس الجغرافيا أساسه سيكولوجى لا منطقى .

والمدرس قد يفهم مادته جيداً بحسب ترتيبها العلمى المنطقى ، ويستطيع عرضها كما يفهمها ، ولكن أسلوب التربية الصحيح يتطلب منه تغيير هذا الترتيب حتى يلائم اهتمام الطفل . ومن أجل هذا لا يعتبر أمهر المدرسين أعلمهم بمادته ، ولكن أعلمهم بنفسية التلميذ ، وكيف يعرض عليه المادة بطريقة تستبق شوقه ، وتجد منه إقبالا ورغبة فى البحث والدرس والتحصيل .

وإذا كان الترتيب المنطقى العلمى للمادة له أساس واحد ، فإن ترتيب المادة السيكولوجى لا يتقيد بأساس واحد ، بل لابد أن يختلف باختلاف التلاميذ والبيئة . فنقطة البدء مثلا فى مبادئ الطبيعة عند تلاميذ البلاد الساحلية قد تختلف عنها عند تلاميذ مدارس الريف . وقد تختلف نقطة البدء من فصل دراسى إلى فصل ، بحسب ميول التلاميذ وذكائهم .

وقد سبق أن ذكرنا : أن المعرفة لا تعلم لذاتها ، أو لتكوين علماء نظريين ، ولكنها تعلم لما لها من القيمة العملية فى حياة الطفل ، وهذه القيمة العملية هى

---

(١) هذا هو الترتيب المنطقى العلمى النظرى : ومن الممكن عمل ترتيب منطقى عملى أو تطبيقى وهو الترتيب الذى يتخذ له أساساً عملياً مفيداً كترتيب مجموعات طوابع البريد مثلا بحسب بلاد كل مجموعة ، أو حجومها ، أو أثمانها ، أو تواريخ صدورها إلخ .

التى تجعلنا غير مقيدين دائماً بالترتيب المنطقى ، وإنما يراعى فى الترتيب حاجة المتعلم واهتمامه .

ولكن هل من الحكمة أن يستمر المعلم فى ترتيب موضوعات المادة للتلميذ ترتيباً سيكولوجياً فى جميع مراحل التعليم ؟ إنه لو استمر المعلم على ذلك لكان تحصيل العلم نتفاً عارضة هنا وهناك ، من غير تركيز أو ربط بين حقائق المادة الواحدة ، ولنشأت فراغات بين الموضوعات لا تملأ إلا بتكلف وتصنع . من أجل هذا نشأت ضرورة ترتيب الموضوعات ترتيباً منطقياً بعد عرضها مرتبة ترتيباً سيكولوجياً . فالترتيب المنطقى ينظم الوقائع ويضعها وفقاً لما بينها من صلات علمية استنباطية . وهذا النوع من الترتيب ضرورى للباحث العالم ، كما هو ضرورى أيضاً للرجل العادى . وفى هذا يقول [1] الأستاذ بوده Bode وإن إدراك هذه الأهمية لصيانة لتربية المتعلم من الإسراف فى تضييق حدود المعرفة إذا كان يعد إعداداً مهنياً ، وحفظه من خطر الإسهاب والسطحية فى المعرفة إذا كان التعلم يتخذ نقطة بدئه من اهتمام التلميذ ونشاطه . نعم إن الترتيب المنطقى ضرورى فى تحصيل المعارف ، لأنه يساعدنا على تكوين حاسة دقيقة للبحث عن الأدلة والبراهين لما نحصله ، ويجعلنا أقدر على تناول الجديد من المشكلات وفهمها . والمعارف التى تحصل بهذه الطريقة قوة ليس بعدها قوة . وهى تحقق لنا كيف يمكن أن تكون التربية بحيث تضمن لنا أقصى ما يمكن من انتقال أثر المعارف إلى المواقف والحالات الجديدة .

ونحن هنا نقتبس بعض موضوعات من منهج التدبير المنزلى رتبت ترتيباً منطقياً أولا ، ثم ترتيباً سيكولوجياً . وهى فى مادة الخياطة :

عمل إعدادى :

١ ــ الخيط : دراسة ألوانه المختلفة ، أحجامه ، مادته .

٢ ــ التشليل : التمرين على أنواعه :

---

(١) ص ٤٩ من الكتاب المشار إليه قبل .

٣ — الغرزة : دراسة أنواعها :

٤ — آلة الخياطة : دراسة أجزائها المختلفة . استعمالها .

الواجب الأول (خياطة مريلة)

١ — القماش المناسب .

٢ — التصميم .

٣ — تفصيل « المريلة » .

٤ — خياطتها .

فهذه الموضوعات يمكن ترتيبها ترتيباً سيكولوجياً بالصورة الآتية :

التلميذة فى حجرة التدبير المنزلى تحتاج إلى « مريلة » ، ويحسن أن تقوم هى بعمل « مريلتها » فكيف يكون ذلك ؟

إنها تحتاج إلى القماش . وهذا يحفزها إلى معرفة أنواع القماش المختلفة . وهنا فرصة لدراسة بعض أنواعه . ومتى حصلت التلميذة على القماش تحتاج إلى التصميم المناسب . وهذا يحفزها على فحص عدد من التصميمات ، ثم اختيار واحد منها وتفصيل « المريلة » وفقاً له وفيه أيضاً مناسبة سيكولوجية تدفع التلميذة إلى دراسة التصميمات برغبة واهتمام . ويأتى دور استعمال آلة الخياطة . ومن الطبيعى أن التلميذة تعنى عناية أكثر وتتعلم ، بصورة أسرع ، كيفية استعمال آلة الخياطة إذا كانت تحتاج إلى استعمالها فى درس عملى . ومن الممكن أن تتعلم التلميذات عن آلة الخياطة واستعمالها فى درس واحد من هذا النوع — ما يعادل ما يتعلمن فى أسبوع بالترتيب المنطقى السابق . ولما كانت صيانة آلة الخياطة ضرورية للاحتفاظ بها صالحة لأداء وظيفتها ، فإن تعلم هذه الصيانة سيأتى عرضاً أثناء تعلم الاستعمال . « والمريلة » تحتاج إلى تجميل وهذا يدعو إلى دراسة أذواق الجمال المختلفة واختيار المناسب .

وهكذا نجد عند دراسة هذا المنهج بالترتيب السيكولوجى أن كل نقطة يمكن تناولها لمناسبة من المناسبات ، ويمكن التوسع فيها بحيث تشمل عدداً من الموضوعات . ونتيجة هذا النوع من الدراسة أن تتحمس التلميذات لها ، ويشعرن بالسعادة أثناء الدرس .

وليس معنى هذا أن يهمل الترتيب المنطقى ، فالترتيب المنطقى كما قلنا لا غنى عنه . ولكن يجب أن يكون المرحلة النهائية فى تدريس الموضوعات لا نقطة البدء ففى مثل هذه المادة يمكن الرجوع مرة أخرى إلى الموضوعات التى درست بمناسبة إعداد « المريلة » ، ومناقشتها ، ومراجعتها وترتيبها ، وتكميل الناقص منها بحيث تكون وحدة متصلة الأجزاء . وهذا ولا شك ضرورى للإعداد المهنى . فالترتيب السيكولوجى إذاً ضرورى لأن نشاط المتعلم يجب أن يشجع بأقصى ما يمكن ، كما أن الترتيب المنطقى ضرورى لدراسة المتعلم المادة دراسة علمية منظمة حتى يتمكن من تطبيق قواعدها وقوانينها فى ظروف جديدة .

والكتب عادة ترتب المادة ترتيباً منطقياً ، أما الترتيب السيكولوجى فهو من وظيفة المدرس ، فعليه أن يرتبها بحيث تبدأ من نقطة اهتمام المتعلم ، وبحيث تضمن توسيع خبراته اليومية . ولكن كيف يستطيع المدرس القيام بهذا الترتيب بنجاح ؟ يجيب عن هذا السؤال الأستاذ بوده بقوله :

In order to secure such organization the teacher must have sufficient resourcefulness to use his knowledge of individual pupils or of circumstances that are more or less local or of passing significance for the purpose of supplementing what is in the textbook. Psychological organization in, other words, is a matter of both teaching and of the curriculum.

- : « وصفوة القول أن الترتيب السيكولوجى يحتاج إليه المعلم مع المبتدئين من التلاميذ وفى مرحلة التعليم العام . ولكنه لا غنى له أيضاً عن الترتيب المنطقى الذى تورده الكتب . أما دراسة التخصص والدراسة المهنية فالترتيب المنطقى له الصدارة » .

المراجع

1. Modern Educational Theories by Bode.
2. Principles & Methods of Teaching by Welton.
3. Modern Elementary School Practice by Freeland.

٤ — مناهج الدراسة والكتب المدرسية بمصر .

٥ — التربية وفن التدريس للأستاذ أمين مرسى قنديل .

الباب العاشر

الفصل الأول

طرق التدريس

من الصعب إذا ما اطلع الباحث على كتب التربية ، أن يخرج بتقسيم واضح لهذه الطرق ، إذ يختلف الكتاب فى وجهات نظرهم فى التقسيم ، فنجد أن البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس، ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحاول البعض الآخر أن يبنى التقسيم على العمليات الفكرية التى تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرق التى تناسبها . ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرق وفق ما يغلب على طريقة بعينها من صفات . ويخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط فى الأساس يبنى عليه التقسيم . ويزيد الخلط إذا ما بدأنا نفكر فى الوسائل المختلفة التى تستخدم فى كل قسم، وكل طريقة من هذه الطرق : كالقصص ، والوصف ، والشرح .

لذلك يحار الباحث فى إيجاد تقسيم واضح يستريح إليه ، والواقع أن هذه الصعوبة وهذا الخلط يرجعان إلى :

١ — عدم تحديد معنى كلمة (طريقة) — وكما يقول كلباتريك Kilpatrick « هناك معنيان للفظ » « طريقة التدريس » : معنى ضيق ، المقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع شامل وهو اكتساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات فى التفكير وغيرهما . هذه الوجهات مثل : حب العلم والمدرس يفيدنا فى الكلام عن طرق التدريس بأنواعها .

٢ — عدم توحيد أساس التقسيم حتى إننا إذا اتخذنا تقسيم كلباتريك مثلا أساساً — نجد أنه لا يكفى لضم الأقسام الثانوية التى تنطوى تحت كل قسم رئيسى : فمثلا تحت المعنى الضيق للطريقة (عند كلباتريك) يمكن أن

ندخل عدة طرق نراها أصلح فى حالة دون أخرى : فالإلقاء فى حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا .

٣ — أن الطفل يتعلم بكل الطرق معاً — ولا يمكن أن نفصل فصلا تاماً بين هذه الطريقة وتلك وإلا كان هذا الفصل صناعياً ومتكلفاً ، ولكننا نحاول ذلك لكى نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن .

٤ — إغفال نقطة هامة ، وهى : أن طريقة التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم فهما صنوان لا يفترقان .

وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسائل أنفسنا :

هل هذه الطريقة تتمشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب كان معنى ذلك أنها تؤدى الغرض المطلوب .

ويقولون : إن ما يمهد السبيل للتعليم ويقرب طريق الوصول إلى العلم الصحيح يطيل الحياة . ومعنى هذا : أن الطرق الصحيحة للتعليم توفر الوقت والجهد فيزداد الانتفاع بأيام الحياة ويجنى الإنسان كثيراً فى الزمن القليل وتصبح حياته مضاعفة الفوائد عظيمة الأجر . هذا إلى ما فى اتباع طرق التعليم من النظام وإجادة التدريس .

وهناك قواعد عامة يجدر بالمدرس أن يعرفها حتى ينجح نجاحاً باهراً فى عملية التدريس . فيجب أن تكون الطريقة موافقة لطبائع الأطفال ونموهم العقلى ، وليعلم المدرس أنه من الخير للتلميذ أن يصل إلى الحقائق بنفسه من أن يخبر بها ، وأن التعليم الصحيح لا يكتسب بالألفاظ بل بفهم الحقائق ، فما الألفاظ إلا رموز للحقائق ووسيلة للوصول إليها ، وأن الثقة المتبادلة والعطف بين المعلم والمتعلم هما أساس التربية الصحيحة والتعليم المثمر ، فالمدرس الذى لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له الصدور ولا يكون له كبير الأثر — والمدرس الناجح هو الذى يستغل خصائص الطفولة ويهتدى بها فى تدريسه، وهو الذى يعلم أن الحركة وحب الاستطلاع أساسيان فى عملية التعلم ، وأن العلم والعمل يجب أن يسيرا معاً .

وأهم ما تجب مراعاته فى التدريس : ألا نفرح بجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والحيل ووسائل الإيضاح وما إليها ؛ فمثل هذا الانتباه مؤقت ، ومثل هذا التشويق سطحى غير دائم ، وإنما المهم أن ينجح

المدرس فى توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً بتعريفهم غرضاً ثابتاً يسعون من أجله، ويعملون للوصول إليه . وبدون هذا الغرض لا ينتظر أى تدريس صحيح أو أى نشاط تربوى سليم : فمثابرة التلاميذ واستمرارهم فى العمل والنشاط لا يأتى إلا إذا شعروا بقيمة ما يعملون وماهية ما يدرسون ، وعلموا تماماً أن ما يلقونه من المعلومات والتجارب ما هو إلا جزء من حياتهم هم محتاجون لمعرفته والإلمام به ، فنستطيع إذن أن نحكم على التدريس الصحيح بمدى نجاحه فى إثارة الرغبة فى الأطفال أو التلاميذ وتوجيه نشاطهم إلى تحقيق غرض معين . ومعنى هذا أن التدريس لكى يحقق هذا لابد أن يسير وفقاً لقواعد خاصة أساسية نلخصها فيما يأتى :

القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدريس :

حين نتكلم عن القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدريس — نذكر دائماً الفيلسوف الإنجليزى « هربرت سبنسر » فقد تناول بالبحث والشرح هذه القواعد فى كتاب له اسمه : Education ويمكن إجمال هذه المعلومات كالآتى[1] :

أولا : التدرج من المعلوم إلى المجهول :

تثبت المعلومات الجديدة وتهضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة واستمدت منها ضوءاً يزيد فى نشاط الطفل وشوقه وسروره — فإن الجديد المحض يكون غريباً لا يؤلف بسهولة ، بينما ربط القديم بالجديد هو الذى تنشأ عنه الحقائق المتماسكة .

هذه القاعدة تتفق والخطوة الأولى من خطوات هربارت فى التحضير ونقصد « المقدمة » التى نستفيد إبانها من معلومات التلاميذ السابقة (المعلومة) فى إثارة شوقهم واهتمامهم بالمعلومات الجديدة (المجهولة) .

ففى درس الجغرافيا مثلا نبدأ بدراسة بيئة الطفل التى يسكن فيها ؛ لأنها هى التى تهمه أولا وبالذات — ثم نتوسع بعد ذلك ونخرج به إلى دراسة المركز أو المديرية ثم الأماكن المجاورة أو التى ترتبط ببلاده اقتصادياً وتاريخياً .

وفى درس مشاهد الطبيعة مثلا نبدأ بالحيوانات المألوفة ، كالقط ، والكلب

---

(١) هذه القواعد رغم أنها معروفة من أيام بستالوتزى وهربرت سبنسر الذى يرجع إليه فضل صياغتها — رغم تقدم العهد عليها — بهذا الشكل ، إلا أنه لا مانع من الاستفادة منها ، لأنها مبنية على أسس سليمة .

قبل غيرها : كالنمر ، والذئب .

ولذا ينصح المربون دائماً بأن يثير المدرس فى أول الدرس ما عند التلاميذ من معلومات قديمة يمهد بها إلى معرفة المعلومات الجديدة .

ثانياً : التدرج من السهل إلى الصعب

والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للتلاميذ ؛ فإن ما نراه سهلا فى نظرنا من تعاريف واصطلاحات قد لايكون كذلك بالنسبة للطفل الذى لا يستطيع إدراك معناه ، ويحتاج الأمر إلى تجارب وأمثلة حسية لكى يفهمها .

فما هو سهل عند التلميذ هو الأشياء التى تقع تحت حسه وترتبط بحياته أو بتجاربه ، ولكن يجب أن نحتاط فى هذه الناحية فلا نعطى التلميذ الأشياء السهلة التى لا تحتاج إلى أعمال الفكر ، أو نعطى له الدروس صعبة يعسر عليه فهمها ، وإنما نعتدل ونتدرج ، مع علمنا بما هو السهل وما هو الصعب بالنسبة للطفل .

ففى دروس الرسم يحسن أن يبدأ الطفل برسم أشياء من الطبيعة الصامتة قبل أن نجعله يرسم أشياء من الطبيعة الحية .

ثالثاً : التدرج من البسيط إلى المركب :

وتبنى هذه القاعدة على أن العقل فى إدراكه للأشياء يدركها أولا (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة التفاصيل أى : الأجزاء — فإذا رأينا « كرسياً » مثلا أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزاءه — وإذا رأينا حيواناً أدركناه جملة كذلك ثم تظهر لنا أجزاؤه المختلفة بعد ذلك . . . وهذا يتفق مع نظرية « الجشتالت » فى علم النفس — وقد رأى الجشتالت الوحدة فى كل شىء ؛ فإذا أردنا أن نقدر أخلاق شخص ما فلا ننظر إليه على أنه مجموعة فضائل : كالصدق، والإخلاص والوفاء إلخ بل ننظر إليه كوحدة ، ولهذه النظرية أثرها فى التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء .

ففى اللغة [1] يجب أن يكون البدء بتعلم الجملة أو الكلمة ، وهذا أفضل من البدء بالحرف . ويمكن تطبيق هذه القاعدة فى كثير من المواد : ففى الحساب نبدأ بالعدد الصحيح قبل الكسر — وبالكسر العشرى قبل الاعتيادى .

---

(١) هذه الطريقة بالذات اقتبسها الدكتور وست فى طريقته لتدريس اللغة الإنجليزية للأجانب

وفى الهجاء نبدأ بالكلمات الخالية من حروف المد ، والتاء المربوطة أو المفتوحة ، والهمزات ثم نتدرج إلى ما هو أكثر تركيباً . وبما لاشك فيه أننا نتعلم أى شىء بالتدرج من السهل إلى الصعب .

رابعاً : من المبهم إلى الواضح المحدد :

وهذه القاعدة تالية للتدرج العقلى للطفل ، فإن معلوماته عن الأشياء تكون فى البداية عامة مبهمة وغير محدودة ، ثم تتضح وتتحدد أطرافها فإذا عرف نوعاً من الحيوان فإنما يعرف شكله الإجمالى أولا ، ثم يعرف الأجزاء ، والخواص والصفات الأخرى ، ويتدرج فى ذلك إلى أن يصل إلى الحقيقة العقلية .

وبناء على هذه القاعدة يجدر بنا فى عملية التعليم أن نبدأ بما فى عقل الطفل ونسير على حسب التدرج العقلى فنوضح الغامض ونحدد المبهم . وعلينا أن نعلم أن معلومات الطفل تنشأ من تجاربه ، وتنمو من عمل العقل فيها ، ومن التفاعل بينها . والقاعدة العامة فى ذلك هى أن المعلومات الجديدة تدرك فى ضوء المعلومات القديمة التى ترتبط بها وتقيم بناءها . فالقديم يكون وسيلة لبناء الجديد الذى يشبهه ويتصل به . وبذلك ترسخ المعلومات الجديدة . وكلما اتضحت الحقائق تغيرت نظرياتنا تبعاً لذلك وهكذا تنمو معلوماتنا ويتكون عقلنا .

خامساً : من المحسوس إلى المعقول :

أى أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية — فإن أول صلة للطفل بالعالم تكون بحواسه — وأول مدركاته هى الحسية ولذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب فى التدريس ، ثم نصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام .

ففى تدريس العلوم أو اللغات نبدأ بالأمثلة أو الجمل ونقرن المثال بالتجارب التى توضحه كما نقرن الجملة (فى اللغة) بالحدث الذى يقابلها متبعين القولة المعروفة « حاول أن تعبر عن نفسك بالعمل بقدر الإمكان » .

ثم ننتقل إلى استخلاص القواعد والقضايا العامة . على أنه لايجب أن نجعل الوصول إلى المعقول أو إلى النظرية هو الغاية أو النهاية القصوى — فإن الوصول إلى القواعد إنما يتم باستخدامها وتطبيقها على الجزئيات الأخرى .

سادسا : التدرج من الجزئيات إلى الكليات :

ومعنى ذلك أن نسير فى التعليم سيراً منطقياً نبدأ فيه بالجزئيات ونسير بطريق الاستقرار حتى نصل إلى الكليات ، فإن الطفل لا يدرك الكليات أولا ، وإنما يبدأ بإدراك أفراد الكل أو جزئياته ؛ فهو قد يخلط المربع بالمستطيل لأنه يرى التشابه بين عدد الأضلاع، ولكن مقارنة عدد كبير من المربعات وتنبيه الطفل إلى تساوى الأضلاع ، وقائمة الزاوية و و وإلخ . يجعله يعطى حكماً عاماً على المربع ويدرك معناه العام .

ومن قبيل ذلك ما يحكى من أن طفلا أمريكياً كان يعيش فى مزرعة بها أبقار بيضاء . وكان يلاحظ أن لبنها أبيض . فلما انتقل إلى مكان آخر حيث الأبقار الحمراء ، سأل والده عما إذا كان لبنها أحمر . والسبب فى مثل هذا السؤال أن الطفل لم يستوعب كل أفراد النوع . وفى دروس الأحياء نواح كثيرة تشابه هذه الناحية .

سابعاً : من العملى إلى النظرى

يمكن الانتقال فى كثير من المواد . كالطبيعة، والكيميا، ومشاهدالطبيعة والهندسة — من التجربة إلى النظرية ، فمثلا فى مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة فى الشمس والظل والحرارة أو البرودة — ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات. وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق فى درس واحد أو عدة دروس، بل ربما لا يكون من الميسور أن ننتقل بتلاميذ المدارس فى مرحلتهم الأولى من دور التعليم إلى دور البحث النظرى . على أن المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لحمل التلاميذ على البحث فى الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم على قدر ما تحتمل قواهم العقلية وتجاربهم.

* * *

هذه هى القواعد العامة التى يسترشد بها فى وضع الطرق العامة فى التدريس . ولنعرض الآن لطرق التدريس العامة نفسها ، وغرضنا من هذا العرض أن يتخذ منها المدرس مرشداً فى سيره وهادياً له فى معالجة الدروس المختلفة وتقريبها من العقول والتصرف فيها تصرفاً يشحذ العقل ويهذب النفس .

طرق التدريس العامة

أولا : الطريقة الإلقائية :

يطلق الإلقاء عادة : على نوع الدروس التى تغلب عليها الطريقة المذكورة . وبمعنى آخر : الطريقة التى يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقى الحقائق أو يسردها . . . وعندى أن المدرس كالمحامى لا يمكنه أن يستغنى عن لسانه فهو أول الوسائل التى يمكن بها توضيح ما غمض ، وهو الطريق السهل للاتصال الشخصى بالتلميذ .

وتمتاز الطريقة الإلقائية عن غيرها من الطرق : كقراءة التلميذ فى الكتاب أو عمله الفردى من أى نوع — تمتاز بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع . تناسبهم فى موضوعات مثل : سرد القصص ، أو وصف بعض المشاهدات ، أو شرح بعض الحوادث . ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس ، والمادة التى يختارها للإلقاء .

ويمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته . وهذا يسترعى انتباه الصغار وكذلك الكبار . ثم تساعد هذه الطريقة على أن يتناول المدرس المادة بما يتراءى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما ، فيمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف . . إلخ ثم هى تمكنه من أن يتناول أجزاء كثيرة ؛ ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين فى التدريس لكى يعطوا كل ما حضروه ، ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل وعدم استعمال التفكير ؛ فيجدر بالمدرس أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شىء من الحوار والمناقشة والأسئلة التى تجدد النشاط وتبعث على إعمال الفكر .

(ا) من أهم طرق الإلقاء التحاضر Lecture

ويجب أن نفرق بين التحاضر وبين أنواع الإلقاء الأخرى : كالشرح ، والوصف ، والقصص ؛ إذ أن المقصود بالتحاضر هو مجرد العرض الشفوى دون مناقشة أو إشراك للمستمعين مع المدرس إلا فى الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يسمح مثلا بالسؤال أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهاء الحديث .

هذه الطريقة لا تناسب مطلقاً إلا الكبار الذين يبحثون عن معلومات يصعب

جمعها من كتب كثيرة ، ولذلك تمتاز هذه الطريقة باستغلال وقت المحاضرة استغلالا كبيراً وذلك بحذف المناقشات. . . إلخ

وبناء على هذا فهذه الطريقة لا تناسب التعليم الابتدائى أو الثانوى (إلا فى مرحلته الأخيرة) وهى تصلح فى بعض المواد فقط دون الأخرى . أما فى التعليم الابتدائى فمجرد ذكر الحقائق متتابعة لا يضمن مطلقاً فهم التلميذ إياها ، وقدرته على تطبيق ما يكتسبه من معلومات عن طريقها ، وهذا لا يمنع مطلقاً أن يحاول المدرس فى الابتدائى والثانوى خارج الفصل فى الجمعيات أو نواحى النشاط — أن يلقى محاضرات تناسب مستوى التلاميذ الذين يلقى عليهم .

(ب) الشرح : والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه ، وتتوقف جودة الشرح على الأمور الآتية :

١ — اللغة والألفاظ والتعبيرات التى يستعملها المدرس ، فكثير جداً من الألفاظ التى يخيل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند التلاميذ ، أو ذات معنى غير محدود .

٢ — ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى ، بل تكون مهمة الشرح إظهار النقط الأساسية ، والانتقال التدريجى من نقطة إلى أخرى — كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقاً لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفاً .

وفى الشرح يمكن أن تطبق القواعد التى صاغها « هربرت سبنسر » (والتى سبق أن أشرنا إليها) .

(جـ) الوصف : يعد الوصف من وسائل الشرح — فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظى فى حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وحتى فى حالة وجود هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها .

هذا ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى . ففى العلوم مثلا نرى الوصف لازماً للأجهزة ولنتائج التجارب ، ولهذا دخل كبير فى تفهم التلاميذ للشرح — ومجال الوصف فى الجغرافيا كبير وخاصة حينما يتعرض المدرس لشرح النواحى الإقليمية والجنسية ، وكلما : كان المدرس قوياً فى وصفه كلما كانت الصورة التى يعطيها ذات أثر أوضح — وفى التاريخ يتوقف الكثير من الدروس

على قدرة المدرس على وصف ثورة أو معركة أو حالة اجتماعية وما إلى ذلك ، وكذا الحال فى الأدب .

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المدرس بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها وعلى تأكيده النقط الأساسية : على أن يراعى القواعد العامة فى التفكير — وأن يكون المدرس نفسه مقبلا على الوصف — ولذا يجب أن تكون الصورة التى يصفها (المدرس) قائمة حية واضحة فى ذهنه هو ، قبل أن يعمد إلى تكوينها فى أذهان تلاميذه .

وطبيعى أنه بدون توافر عامل الإقبال من جانب المدرس ، يصبح الأمر مجرد تأدية واجب ، لا تصوير حقيقة معينة ، ونفث روح الحياة فيها بحيث يستفيد منها جميع التلاميذ .

(د) القصص : القصص من الأشياء التى يميل إليها الصغار والكبار على السواء . والقصة فى التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشوقهم إلى الدرس ، على شرط أن يتوفر لساردها ما يجب أن يتوفر من الشروط والصفات حتى يصل بها إلى ما يريد .

وقد اعترف أفلاطون بأهمية القصة فى التربية والتعليم ، ويهمنا أن نعرف الأغراض الأساسية من القصة فى التدريس ؛ فهى تساعد على :

١ — توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة .

٢ — تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة ؛ فهى تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد ، وتحرك قابليتهم للاستهواء .

٣ — وتبث فى الدرس الجامد الميت روحاً من الحيوية والنشاط .

واستخدام القصة فى التدريس يساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات وتعقيدات فى الحقائق العلمية . والقصة تزيد من تجارب التلاميذ ، فكثير من الحقائق يعرفها التلاميذ ولكن لا يدرون عن طريقة استخدامها واستعمالها فى الحياة كثيراً ولا قليلاً ، فربما يستطيع المدرس أن يظهر للتلاميذ بالقصص والحكايات تطبيق هذه الحقائق فى الحياة العملية وبذلك تتم لهم المعرفة والتجارب .

والقصص على أنواع : أهمها القصص التاريخى ، والخرافى . والنوع الأخير يلذ لصغار الأطفال سماعه ؛ إذ أن فيه ما يناسب خيالهم ، وهناك القصص

التى تلقى على ألسنة الحيوان ، ويجب أن تتصف القصة الإيضاحية بما تتصف به كل قصة أخرى جيدة من حيث : التشويق ، والوضوح ، وإثارة الشعور ، كما يجب أن تتميز هى عن الأخرى بقصرها وعدم اشتمالها على أكثر من النقطة المراد توضيحها . وقد أثبتت التجارب أن الأطفال يميلون بنوع خاص إلى سماع القصص المطولة نوعاً ما ، كما أنهم يميلون إلى القصص التى تتصل بحياتهم وحياة أمثالهم من الصغار .

ويجب أن تشتمل القصة على حقائق ثابتة يراد توصيلها إلى عقول التلاميذ ، فضلا عن أنها توضح نقطاً معينة ، وتزيد من تجارب التلاميذ، وتوسع دائرتها . فمع ميل الأطفال وحبهم الشديد وولعهم بالحكايات الخرافية — إلا أنهم يسألون عن حقيقة وقائع ما يسمعونه فيها .

ثانياً : الطريقة القياسية :

من المسلم به أن التلميذ يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة . وهناك طريقتان مختلفتان للوصول إلى القوانين العامة ، وأقدم هاتين الطريقتين — تلك التى كانت تعطى التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة مضطردة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتنطق بها وهى طريقة شائعة فى كتب النحو العربى والأوربى القديمة ، وكانت متبعة أيضاً فى كتب الجغرافيا ، فكان المؤلف يبدأ بذكر التعريف ، فمثلا : يعرف الجزيرة بأنها جزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات مثل جزيرة مدغشقر . ويقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التى ينطبق عليها هذا التعريف .

وهذه الطريقة إن امتازت بشىء فإنما تمتاز بسهولتها أى : أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلى عظيم ، وهى صالحة للاستعمال فى المحاضرات ، أما استخدامها فى مرحلة التعليم الابتدائى فغير مناسب لقصور تفكير الأطفال فى هذه الناحية القياسية ، والواجب على المدرس أن يشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً فى الدرس — وقد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التى تتخلص فى تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم ، فلو قلنا مثلا : إن الماء يسيل دائماً لأن مستوى سطحه واحد لكان ذلك أسهل

لنا بكثير مما لو تركنا التلاميذ يستنبطون بأنفسهم ليصلوا فى النهاية إلى نفس هذه الحقيقة . غير أنه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التى يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون العام بنفسه يكون لها أثران هامان :

الأول : أن القانون الذى يصل إليه الباحث يترك أثراً ظاهراً فى شخصيته ، ذلك أن العمل الذى يقوم به العقل يكسبه حدة ومراناً ، ويتميز مثل هذا العقل عن غيره من العقول التى لم تمرن على مثل هذا العمل . ومن هذا نرى أن القانون العام الذى يلقنه التلميذ تلقيناً قد يكون له قيمة كنوع من أنواع المعرفة ، ولكن أثره ينتهى إلى هذا الحد . ذلك أن العقل نفسه لا يتحسن على الرغم من أن المعلومات التى فيه تكون قد ازدادت عن ذى قبل .

الثانى : أن القانون الذى نتلقاه عن غيرنا لا تكون له نفس القيمة التى للقانون الذى نستخلصه بأنفسنا . فالقانون الذى لا نشترك فى عمله لا يترك فينا نفس الأثر الذى يتركه قانون آخر وصلنا إليه بأنفسنا .

ثالثاً : الطريقة الاستقرائية :

وفيها تعرض الأمثلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة ، أو بعبارة مختصرة : الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية . فلو تمكن التلميذ من دراسة عدة معادن تعرضت لحرارة شديدة ووجد أن كل معدن منها يتمدد ، فإننا سوف نرى أن هذا الطفل يستخلص لنفسه من هذه الحالات قانوناً عاماً يؤثر فيه تأثيراً ما كان يمكن أن يحدث لو لم نتركه يستخلص بنفسه ما نرمى إليه .

فالقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص ، أما فى الاستقراء فينتقل من الخاص إلى العام . وفى القياس نبسط القاعدة للتلميذ ثم نستعرض الأمثلة . أما فى الاستقراء فنبسط الأمثلة ثم نبحث عن القانون ؛ فإذا سبقنا كلا من الطريقتين فى التربية والتعليم ، وجدنا أننا فى حاجة إلى الاستقراء من جهة وإلى القياس من جهة أخرى : فعند التعرض لموضوع جديد يجب أن يقوم الاستقراء بالدور الأول ، حتى إذا تقدمنا وأصبحت المعلومات متوفرة وجدنا أن القياس مفيد فى مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها : فالاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات ، والقياس طريقة حفظ هذه المعلومات وترتيبها .

رابعاً : الطريقة الجمعية :

من الممكن أن نجمع بين الطريقتين : الاستقرائية والقياسية كما يتبع فى كثير من المدارس ، وتستخدم الطريقتان معاً فى كثير من العلوم : ففى تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة يجيء بها التلاميذ أو يعرضها المدرس وتكون فى مستوى عقولهم وتجاربهم ، ثم نوجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات ، ونتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمعونة المدرس وإرشاده إلى قاعدة كلية . نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى . أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة : وفى الطبيعة فى درس على تمدد الأجسام مثلا نبدأ بتجارب على معادن مختلفة ذات أشكال متباينة ونترك المجال واسعاً للاحظة التلاميذ كى يرقبوا الظواهر ويصلوا إلى النتائج ، ثم نجرى مثل ذلك على السوائل وعلى الغازات حتى يصل التلاميذ إلى القاعدة الكلية . ثم نعود بالقاعدة فنطبقها على أحوال مختلفة مما يستطيع التلاميذ إدراكه . وفى درس عملى فى الهندسة فى مجموع زوايا مثلث نبدأ بتكليف التلاميذ قياس زوايا مثلثات مختلفة ثم نثبت النتائج ونصل إلى القاعدة الكلية : إلى غير ذلك .

ويميل المدرس بصفة عامة إلى استخدام طريقة القياس وحدها ، ودرسه فى هذه الحالة يتكون غالباً من حقائق مجردة يذكرها للتلاميذ ثم يأخذ بعد ذلك فى عرض بعض وسائل الإيضاح . أما التلاميذ فلا يقومون من ناحيتهم بأى مجهود . فى حين يجب أن نعلم أن التعلم Learning والتعليم Teaching مرتبطان بعضهما ببعض تمام الارتباط وأن نجاح المدرس يتوقف على التلميذ كما يتوقف على المدرس ، فليس هناك أى تعليم إذا لم يكن هناك تعلم . ومقياس نجاح الدرس هو فهمه .

خامساً : الطريقة الحوارية :

أول من استخدم هذه الطريقة « سقراط » وهى طريقة تقوم على مرحلتين : المرحلة الأولى مرحلة التهكم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزعزع ما فى نفس صاحبه من اليقين الذى يعتقده والذى لا أساس له ، وفى هذه الطريقة كان سقراط يدور حول المباحث الفلسفية فى هوادة وتأن إلى أن يجد مسلكاً ينفذ منه إلى نتيجة يريدها . فكان سقراط يجول فى أنحاء أثينا وفى طرقاتها مدعياً الجهل ،

وأن شعوره بجهله يدفعه إلى أن يلتمس المعرفة من أهلها ، فلم يضع سقراط فى فلسفته هذه مسألة معينة يتناولها بالبحث والتحليل . إنما كانت المشكلة التى يريد بحثها تأتى عرضاً ، ثم ينتهز الفرصة ويتحدث فى المشكلة مع صاحبه فيحاور ويناقش حتى يتبين لصاحبه خطؤه ، وما يزال سقراط فى حواره هذا حتى ينتهى إلى حقيقة ثابتة لا تحتمل الشك ولا النقد ولا الجدال ، ومن ثم يصل مع صاحبه إلى مرحلة توليد الأفكار ، وبعد أن يبين لصاحبه مقدار عجزه عن كشف الحقيقة يأخذ فى إلقاء أسئلة أخرى حتى تنكشف بواسطتها الحقيقة النهائية . ومن هذه الطريقة نرى أن سقراط كان يولد الأفكار ، وهذا ما دفعه إلى القول « بأنه كان يولد الأفكار من محاوريه كما كانت أمه تولد الجنين من الحوامل » من ذلك يتبين لنا كيف كان للبيئة التى نشأ فيها سقراط الأثر الأكبر فى توجيه فلسفته .

والمتأمل فى الطريقة السقراطية يجد أن المحاور يمر بثلاث مراحل متتابعة :

أولا : مرحلة اليقين الذى لا أساس له من الصحة ، وهى مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم وقبوله لما يلقى عليه من غير أن يحتكم إلى المنطق والذوق السليم .

ثانياً : مرحلة الشك وهنا تتوالى أسئلة سقراط والإجابة عنها حتى يتردى المتكلم ويقع فى حيرة لا مخلص منها ، ويبدو التناقض فى عباراته فيأخذه الغضب ويعتبر سقراط ثقيل الظل أشأم الطلعة ، ولكن شيخ الفلاسفة كان يقابل كل كلام من هذا النوع بالصبر الجميل ، ويقود صاحبه إلى صميم الموضوع الذى يدور حوله الجدل ، ولا يزال آخذاً بزمامه حتى يتملكه الخجل ، ويشعر أنه تعرض لشىء لا مجال له فيه ، ويوقن بأنه جاهل مغرور ، وتشتد رغبته فى طلب العلم وحينئذ تبدأ المرحلة الأخيرة .

ثالثاً : مرحلة اليقين بعد الشك وهى مرحلة يقصد فيها البحث من جديد فى الموضوع ، ومعرفة الأمثلة التى توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها ، وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف ، والوصول إلى تعريف منطقى جامع لا يجد الشك إليه سبيلا . هى مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلى لا على أساس التصديق الساذج .

وقد علق « سير جون آدمز » على الطريقة السقراطية بمثال تطبيقى نشير إليه

على سبيل الإيضاح إذ قال : هب سقراط استطاع الرجوع إلى الحياة واستطاع التكلم باللغة الإنجليزية ، ثم أخذ كعادته يغشى الأماكن العامة فصادفه طالب من طلاب العلم يتريض فى أحد المتنزهات العامة ، وعليه دلائل الزهو والغرور بمعلوماته ومعارفه ، فسقراط لايتردد فى أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلطف له فى الحديث ويوجه نظره إلى جمال المنظر ،وما يرى بين أشجاره وأزهاره من طيور وحشرات ، حتى إذا أنس صاحبه به أنس به ، فاجأه بسؤال لا تظهر فيه أمارات التعمد . فقال « ما الذى يراد بالحشرة يا صاحبى ؟ طالما سمعت الناس يذكرون الحشرات ويتكلمون عنها ، وطالما تاقت نفسى إلى معرفتها معرفة صحيحة » ، فيرد عليه هذا الطالب بأن الحشرة حيوان صغير له أجنحة ، فيقول سقراط لابد أن الدجاجة حشرة . وما يزال بالطالب حتى يظهر له معايبه فيتدارك خطأه ، ويحاول أن يجيب إجابة أخرى يظن أنها خالية من النقص ، ولكن سرعان ما يظهر له سقراط خطأه ، فيرى الطالب قصوره ولا يجد بدأ من الاعتراف بجهله ، وأنه لا يعرف الموضوع معرفة صحيحة كما كان يخيل له فى بادئ الأمر . وحينئذ يلقى عليه سقراط أسئلة سديدة تستميله إلى البحث من جديد . ويبين له طرق التفكير حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة .

وإذا طبقنا هذه الطريقة فى مدارسنا الحالية يتحول الدرس إلى محاورات شائقة يتنزل فيها المدرس إلى مستوى التلميذ تاركاً له الحرية فى إبداء آرائه وإظهار ما يجول بخاطره آخذاً بزمام فكره وانتباهه كى يوجهه إلى ما يريد .

وإن ما فى هذه الطريقة من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والسرور يجعلها موافقة لصغار الأطفال . على أن استعمالها مع الكبار له فائدة ففيها شىء من التغيير . وهى تستخدم بنجاح فى دروس الأشياء وما يشبهها وتحتاج فى تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر .

سادساً : الطريقة التنقيبية :

يقول هربرت سبنسر فى كتابه التربية Education « إنه يجب أن يجبر الأطفال على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً » والمدرس الذى يتبع هذا الرأى يفيد تلاميذه فائدة كبيرة . ذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزءاً

كبيراً من النشاط العقلى ، وعلى هذا فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلا فى أذهانهم . والاستماع على وجه العموم حالة سلبية ، وإن كان فى نفسه مظهراً من مظاهر النشاط العقلى بخلاف التنقيب فهو حالة إيجابية بحتة يكون عندها العقل فى أقصى درجات نشاطه ، وكلما كان الشخص نشيطاً ومنتبهاً كلما أمكنه الحصول على المعلومات كاملة والتثبت من وعيها فى ذهنه بدقة .

ويؤيد الأستاذ أرمسترنج Armstrong رأى سبنسر الآنف الذكر حيث يقول « يجب أن يوضع التلميذ موضع المكتشف المجدد ، فمما يلذ للأطفال أن ننظر لهم مثل هذه النظرة وأن نطلب إليهم أن يعملوا كفرقة من فرق « البوليس السرى » . وبهذه الطريقة يتصور الأطفال عند دراسة موضوع كصدأ الحديد أن جريمة قد وقعت عندما تحول هذا المعدن الصلب إلى صدأ هش عديم القيمة . وعلى هذا الأساس يبحثون فى شوق عظيم فيما إذا كانت هذه جريمة قتل أو انتحار أى : فيما إذا كان هذا التغير نتيجة عامل خارجى أو نتيجة عامل آخر يتصل بطبيعة الحديد نفسه .

وأول ما عرفت هذه الطريقة فى عام ١٨٨٧ عندما ألفت وزارة المعارف البريطانية لجنة للبحث عن طريقة صالحة لتدريس الكيمياء فى المدارس . وقد تمكنت هذه اللجنة من الاهتداء إلى طريقة أصبح بمقتضاها يحل التلاميذ المسائل بواسطة التجارب ، وفى سنة ١٨٨٩ أرسلت هذه اللجنة تقارير متعددة لنظار المدارس تنادى بفضل هذه الطريقة التى أصبحت تحول الفصل إلى معمل والتى لا يكون المدرس فيها إلا بمثابة المساعد أو المرشد للتلميذ ، ومن ثم بدأ انتشارها وشاعت فى كثير من بلاد العالم .

على أن هناك صعوبات تعترض تطبيق هذه الطريقة ، إذ أنها تحتاج إلى وقت أطول مما تسمح به المناهج المدرسية ، وصعوبة الوقت هذه لا يمكن التغلب عليها فى ظل مناهجنا التقليدية ، اللهم إلا إذا خضعت لانقلاب عام وأخذنا بفكرة الفيلسوف هكسلى التى تقول « إن الحياة لا تقوم على المعلومات ، وإنما تقوم على الأعمال النافعة » وإن صح لنا أن نتتبع نفس الخطوات التى خطاها المستكشفون فى أبحاثهم فإن هذا يتطلب منا وقتاً أطول من الحصول على نتائج هذه الأبحاث عن طريق القول ، ولا أقل من أن يكون ذلك بعد أن يكونوا قد اهتدوا بأنفسهم إلى كثير من الحقائق ولمسوا علاقاتها بعضها بالبعض الآخر ،

وعندئذ فقط يمكنهم أن يستفيدوا مما يقال لهم ، وهذا يتأتى عن طريق عمل المشابهات بين تجاربهم السابقة ومعلوماتهم الجديدة .

أضف إلى هذا أن كثيراً من النتائج التي وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها الأطفال أو التلاميذ العاديون حتى ولو أعطوا وقتاً لا حد له ، فهذه النتائج هي ثمرة الجهود العقلية الجبارة للسالفين من نوابغ المفكرين على مر الأجيال والسنين .

كيف تطبق هذه الطريقة ؟

لكي تتبع هذه الطريقة يجب أن يزود التلاميذ بشيء من المعلومات الأولية التي تساعدهم على مواصلة البحث ، وبغير هذا لا يمكنهم مطلقاً القيام حتى بأبسط الأبحاث ، كما يجب على المدرس قبل كل شيء أن يستميل التلاميذ إلى تقدير وتقبل الغرض من بحث موضوع من المواضيع ، وأن يحيي الأجزاء المناسبة من معلوماتهم السابقة ، وبعد ذلك يستطيع أن يحصل على تعاونهم واشتراكهم في بحث هذا الموضوع . لكن إذا ترك التلاميذ وأنفسهم فقد يتخبطون ولا يستفيدون شيئاً من البحث . ولكي يكون التعليم بهذه الطريقة مثمراً يجب أن يقيد كل تلميذ ملاحظاته بعناية ونظام كما يجب أن تكون هذه الملاحظات مختصرة وبلغة سهلة حتى يسهل على المدرس فهمها بسرعة وإرشاد التلميذ إلى أوجه الخطأ فيها — وفيما يختص بالعلوم الطبيعية يجب أن تكون المعامل مجهزة بالأجهزة والأدوات اللازمة ومنظمة بشكل يتفق وما يتطلبه نوع التجارب .

والواجب أن يهيأ التلاميذ للاستنتاج من معلوماتهم السابقة حتى يتعرفوا بأنفسهم المواقف المختلفة التي يقفون أمامها ويمكنهم التصرف فيها بشكل مجد فعال . والواقع أن ليس لمعلومات التلاميذ القديمة قيمة ما إذا لم تمكنهم من الكفاح في الحياة بنجاح . لهذا كان من الواجب أن يتناول التلاميذ المواضيع والمشكلات التي يمكن حلها بالالتجاء إلى الأفكار والمعلومات السابقة كما هو الحال في الحساب وغيره من العلوم الأخرى : كالجغرافيا والتاريخ مثلا .

أمثلة لاستعمال هذه الطريقة في بعض مواد الدراسة :

والطريقة التنقيبية وإن ظهر فضلها جلياً في العلوم الطبيعية على الأخص ، فإن العلوم الأدبية لا تدرس على الوجه الأكمل إلا إذا استعين فيها بهذه الطريقة ؛

فى دراسة الأدب أو التاريخ مثلا يمكن أن يطلب إلى الأطفال المتقدمين فى السن أن يقارنوا بين نسختين مختلفتين لقصة واحدة ، أو أن يبحثوا موضوعاً واحداً طرق بأشكال مختلفة ، كما يمكن أن يطلب إليهم أن يرسموا خطة لموقعة من تقارير مختلفة كتبها أناس قد شاهدوا هذه الموقعة . وكذلك الحال فى التراكيب اللغوية أوعلامات الوقف فإنه يمكن الاستفادة من هذه الطريقة فى تعليمها .

مثل آخر لاستعمال هذه الطريقة فى التاريخ :

(ويمكن محاولة ذلك فى الفرق العليا من المدارس الابتدائية) .

الشروط : يريد الفصل أن يدرس حكم ريتشارد الثانى وثورة الفلاحين ، فلا تعطى له مراجع ما ، وإنما يعطى له اقتباس من Froissant مثلا دون أن يذكر له اسم المؤلف .

الاقتباس : وأخيراً يطلب إلى التلاميذ أن يستدلوا بالاقتباس على كل ما يمكن أن يتصل بالمؤلف .

مثل لاستعمالها فى دروس الجغرافيا والأدب :

(ويمكن أن يعطى للأولاد الذين يدرسون قصة « روبنسون كروزو »)

يطلب إلى التلاميذ أن يرسموا خريطة للجزيرة التى عاش فيها روبنسون كروزو وأن يبينوا موضعها وحجمها والأماكن المهمة التى بها : كالنهر والقلعة والشجرة والكهف والمكان الذى شوهدت فيه آثار الأقدام وكذلك المكان الذى غرقت فيه السفينة ويطلب كذلك إلى التلاميذ أن يبينوا طبيعة سطح أرضها العامة كالتلال والوديان والصخور والتيارات .

ويجمل بالمدرس هنا أن يهدى التلاميذ إلى بعض الإرشادات التى قد تساعدهم على بحث موضوع متسع كهذا . وهو بعمله ذلك لا يهدم البحث وإنما يجعله مثمراً ؛ لأنه إذا ترك التلاميذ وشأنهم فإن قليلى الذكاء منهم سوف يسقط فى أيديهم ولا يستطيعون أن يستفيدوا شيئاً . ومن هذه الإرشادات التى يساعد بها المدرس تلاميذه فى رسم الخريطة أن يطلب إليهم أن يضعوا علامة أمام كل جزء من القصة يتصل بالأشياء المختلفة المطلوب منهم تبيانها ، فإذا ما انتهوا من قراءة القصة على هذا النحو ، وجمعوا هذه الأشياء المختلفة بعضها إلى بعض

أمكنهم أن يرسموا الخريطة بسهولة . ومن هذه الإرشادات أيضاً أن يخبر المدرس التلاميذ أن الأشياء المطلوبة منهم قد لا تكون مذكورة صراحة فى القصة وما عليهم فى هذه الحالة إلا أن يتميزوها بشىء من سلامة الذوق .

مثل لاستعمالها فى دروس الحساب :

غالباً ما تستعمل فى دروس الحساب الطريقة التنقيبية ولكنها لا تصيب ما يتوقع لها من نجاح كبير ؛ والسبب فى ذلك راجع إلى طبيعة المسائل الموضوعة وإلى الطريقة التى يتناول بها المدرس هذه المسائل ، فهى غالباً ما تكون بعيدة عن حياة التلاميذ ولهذا نجدهم يفقدون كل لذة فى سبيل معالجتها . فالتلميذ حينئذ مصيب إذا هو استنكر المسائل الحسابية ورأى أن فى معالجتها ضياعاً للوقت إذا كانت تتطلب منه مثلا أن يحسب كم مكيالا من القمح يأكله عدد من الأحصنة فى ظروف خاصة . وواجب المدرس إذن أن يتخير المسائل التى تتناسب مع مقدرة التلاميذ وميولهم ومثل تلك المسائل ما يتصل بالحياة وبالأعمال التى يهيئ التلاميذ أنفسهم لها . فئات المسائل يمكن أخذها من الحياة المدرسية ونظمها أو من الحياة المنزلية أو الألعاب ووسائل التسلية التى تشغل فراغ التلميذ . هذا ولا يتحتم على المدرس أن يتقيد بالمسائل الموجودة فى الكتب المدرسية فهذه فضلا عن أنها مسائل جامدة بعيدة كل البعد عما يألفه التلميذ فى حياته فإنها تشعره بأن حلها معروف لدى المدرس ومن ثم فلاحاجة له فى حلها من جديد — وليكن نصب عين كل مدرس أن يبعث التلاميذ على العمل بجد واهتمام . وهنا يجب أن يكون للعمل معنى بقدر الإمكان كى تكون له بالتالى لذة . وإذا صادفت المسألة هوى فى نفس التلميذ فالطريقة الطبيعية أن يترك وحده كى يحلها . ومن الخطأ الفاحش أن يرسم المدرس للتلميذ طريقة الحل قبل أن يبدأ التلميذ فى التفكير فى هذه الطريقة ، إذ أن عمله فى هذه الحالة لا يتعدى أن يكون مجرد عملية حسابية ميكانيكية ، والتمرين على هذه الحالة ليس هو الغرض الأساسى من وضع المسائل . أما إذا ترك التلميذ وشأنه فإنه يتخير من الأفكار التى استعملها المدرس فى حل مسائل سابقة ما يناسب هذه المسألة الجديدة ويستعين بها فى هذه المسألة ، ويكون التعليم مثمراً حقاً

إذا ما تمكن التلاميذ فى مختلف الفرق من حل المسائل التى تعطى لهم والتى لا تعتمد صراحة على تطبيق قاعدة خاصة .

الأسئلة التى تستعمل عند تطبيق هذه الطريقة :

ترمى طريقة البحث إلى استمالة الطفل إلى الإكثار من الأسئلة ومن الإجابة عنها بنفسه . وهناك نوع آخر من الأسئلة وهى التى يستعملها المدرس فى انتقاله فى المراحل المختلفة لهذه الطريقة .

والأسئلة التى يوجهها التلميذ للمدرس تتضمن عادة شيئاً من المعلومات السابقة لدى التلميذ ورغبة منه فى استزادة هذه المعلومات ، كما تتضمن أيضاً وجود صلة بين المعلومات السابقة والمعلومات المراد استزادتها ، وكلما كانت المعلومات السابقة واضحة مرتبة فى ذهن التلميذ كلما أمكنه السير فى بحثه بنجاح ، ويجب أن يتضمن السؤال ما يساعد على إبراز ذكاء التلميذ ومواهبه ، كما يجب ألا يشجع المدرس إلا المناسب من الأسئلة . وغالباً ما يكون الطريق بين السؤال والجواب طويلا كما أن الأطفال كثيراً ما تعوزهم المعرفة المنظمة الكافية التى تمكنهم من الإجابة دون الاحتياج إلى أية مساعدة . ولهذا كان على المدرس أن يساعدهم وذلك بأن يقودهم إلى الخطوات الهامة بواسطة مجموعة من الأسئلة التى تتصل بنواح خاصة من الموضوع ، ويمكن تقسيم أسئلة المدرس إلى نوعين :

١ ــ أسئلة اختبارية .

٢ ــ أسئلة تعليمية .

ويلتجأ إلى الأولى فى أول الدرس ونهايته ؛ ففى أول الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لديهم المعلومات الأولية الكافية ، كما يجب أن يعمل على تثبيت هذه المعلومات فى نفوسهم . وفى نهاية الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس أن عملية إدراك الشيء الذى هم فى طريق دراسته قد تمت .

أما الأسئلة التعليمية فهى التى تتصل بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط فى هذه الأسئلة أن تكون مناسبة لمقدرة التلاميذ العقلية ومتمشية مع معلوماتهم السابقة فإن تم ذلك ولدت هذه الأسئلة فى نفوس التلاميذ العزيمة الصادقة نحو حلها .

والأسئلة التعليمية تحتاج إلى تفكير خاص من جانب التلاميذ لأنها تعتمد قبل الإجابة عنها على شيء كثير من الملاحظة والتصوير . لهذا كان على المدرس أن يعطى التلميذ الوقت الكافى ليفكر تفكيراً عميقاً . ومن الأخطاء الشائعة فى الأسئلة أن يشغل المدرس أفكار التلاميذ عن الدرس ببعض الملاحظات الإضافية التى قد تغير صيغة بعض الأسئلة . ويعتقد المدرسون أن الدرس لا تكون له قيمة إلا إذا اعتمد إلى حد كبير على الثرثرة وكثرة الكلام فى حين أن نجاح الدرس يتوقف على مقدار ونوع نشاط التلاميذ العقلى .

والواجب أن يولى المدرس جزءاً كبيراً من عنايته نحو صيغة الأسئلة .

فالأسئلة يجب أن توحى بطبيعة الإجابة المطلوبة . فإذا أراد المدرس مثلا أن يلاحظ التلاميذ ثقل القصدير مثلا كان عليه أن يضع قطعاً من المعدن فى أيديهم ثم يسألهم عن ثقل القصدير ، وكثيراً ما يصوغ المدرسون أسئلتهم على هذا النحو : ما الذى تلاحظونه على هذا الشيء ؟ ثم ينتظرون بعد ذلك أن يطابق جواب التلميذ ما يفكرون فيه ؛ ولذا نجدهم لا يرضون بالإجابة التى لا تطابق أفكارهم وإن كانت معقولة فى حد ذاتها ، فالأسئلة التى ليس لها اتجاه معين تثبط همم التلاميذ فضلا عن أنها مضيعة لأوقاتهم . ومن الخطأ أن يسأل المدرس التلاميذ هكذا : ما أهم نقطة تلاحظها على هذا الشيء ؟ والواقع أنه لا توجد نقطة هامة دون غيرها وإنما أهمية نقطة معينة تتوقف على ذوق الشخص الملاحظ وغرضه . ولا يخفى أن للأسئلة التى يوجهها المدرس إلى التلاميذ فائدة كبيرة نظراً لأنها تقسم الموضوع المراد دراسته إلى مجموعة من الموضوعات الصغيرة التى يسهل على التلاميذ بحثها والمدرس الحاذق هو الذى يعرف كيف يقسم الموضوع الكلى إلى عدد من الموضوعات الصغيرة بشكل يتناسب مع مقدرة التلاميذ .

وللأسئلة على وجه العموم أهمية عظمى لأنها تنمى وتوجه التلاميذ إلى روح البحث والاستقصاء ، ويذهب بعض الناس إلى الاعتقاد بأن القدرة على الأسئلة الحسية هى كل شيء فى التدريس المتين ، والتدريس وإن كان يتضمن أشياء كثيرة أهم من الأسئلة إلا أنه من الواضح أن المدرس لا يكون حاذقاً إلا إذا كانت عنده القدرة الكافية على توجيه الأسئلة المجدية النافعة .

والخلاصة : أنه إذا سار التلاميذ فى جميع مواد الدراسة بطريقة تكفل استعمال قواهم المختلفة استعمالا كاملا أمكنهم أن يشعروا بميل عظيم نحو

الدراسة وأن يكونوا لأنفسهم مجموعة من الأفكار والمعلومات الوافية الشاملة : ويمكننا القول : أن العمل الاستنتاجى الذى يقوم فيه التلاميذ بقسط وافر من الملاحظة والتفكير هو الأساس الأول لنمو التفكير المنتظم فى كل ناحية من نواحى المعرفة .

ولاشك أن التلاميذ الأصحاء الأقوياء ليسوا فى حاجة إلى التزكية فى أى عمل من أعمالهم ، فإذا أمكننا أن نتخير لهم الموضوعات التى تناسب أمزجتهم ، والتى تستثير قواهم العقلية والجسمية ، والتى تشعرهم بقوة عندما ينجحون فى محاولاتهم ، لاتضح لنا أن التعليم فى هذه الحالة ما هو إلا نوع من أنواع الإرشاد ، والإرشاد كما نعلم أساس طريقة البحث .

تعقيب عام :

هذا مجمل لطرق التدريس عرضناه ليتعرف المدرس (وخاصة الناشئ) على مدى الفائدة التى يستطيع أن يستفيدها من كل طريقة . حتى يستطيع أن يحدد موقفه من طرق التدريس بوجه عام .

ونحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة خاصة فى التدريس – وإنما ننصح بأن يكون هو المبدع لها – ونسمح له بأن يرفض الطريقة التى تملى عليه ، وأن يتبع الطريقة التى تلائم الظروف المحيطة به . . . فإن شخصية المدرس وخبرته وتجاربه وسنه ومعلوماته – كل هذا كاف جداً لأن يجعله الموجه لشئون الفصل .

إن الطريقة التى يتبعها المدرس فى التدريس تتوقف على شيئين :

١ – تتوقف عليه هو ومقدار معلوماته وخبرته السابقة .

٢ – تتوقف على الطفل وحالته ومدى استعداده وتقدمه ومعلوماته . . . إلخ .

وهنا نعود فنتساءل مرة أخرى ما الغرض من التعليم ؟ ونذكر المدرس بأنه كما قال « جون آدمز » (إمداد التلميذ بالمعرفة التى سوف يكون لها أثر عملى على أخلاقه)

"It is to supply" the pupil with knowledge that shall have a practical bearing on his character.

ولأداء هذا الغرض المتطلب يجب أن تتوافر فى طريقة التدريس على العموم النواحى الآتية :

(ا) أن تكون المادة ونواحى النشاط فيها وسيلة لا غاية .

(ب) أن تساعد على دوام التفاعل بين الطفل من ناحية ، والمنهج من ناحية أخرى .

(حـ) أن تكون الطريقة وسيلة المدرس فى تكوين الطفل كفرد —وكشخصية — اجتماعية فعالة .

(د) يجب أن تبعث الطريقة على النشاط وأن تستغل وتبنى على الظروف الملائمة للإنتاج ، التى من شأنها أن تثير الحماسة والشوق ، والتى تضمن تعاون الطفل الكلى فى الدراسة . . . هذه النواحى مثل : وضوح الغرض — الميول الفطرية — النجاح وأثره — المنافسة المعتدلة المشروعة . . . إلخ

(هـ) أن تساعد على الوصول إلى النتيجة المقصودة — وأن تقلل من النتائج غير المقصودة وتثبت النتائج المطلوبة تثبيتاً يمكن من انتشارها وانتقالها إلى الحياة العملية — كالدقة فى التفكير أو التعبير الحسن الجيد وذلك دون أن تعرقل نمو نواح أخرى : فكرية أو وجدانية أو جمالية .

(و) يجب أن تكون الطريقة بحيث توافق الفردية فى القدرات والميول .

(ز) كما يجب أن تكون مطابقة للأسس العملية النفسية كالاقتصاد فى التعلم واختيار أنسب الظروف له .

المراجع

1. T. Raymont : Principles of Education.
2. J. Welton : Principles and Methods of Teaching.
3. Findlay : Principles of Class Teaching.
4. Adamson : The Practice of Instruction.
5. J Adams : The New Teaching.
6. A.S. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.

الفصل الثانى

التعليم الجمعى والتعليم الفردى

إن الطريقة فى المدارس المصرية وفى كثير من مدارس البلاد الأخرى هى طريقة التعليم الجمعى Class Method ، وهو النظام المعروف بالتعليم فى الفصل ، أى : أن الفصل الواحد يجتمع فيه عدد من التلاميذ يتفاوتون فيما حصلوا عليه من العلم ، وما كسبوا من المهارة ، وفى مقدار ما وهبه كل منهم من الذكاء والميول والاستعدادات وفى المزاج وفى القدرة على التعبير ، كما يتفاوتون فى السن ، والحالة الجسمية ودرجة تأثرها بالأعمال المدرسية . وقد يكون التفاوت عظيماً جداً بحيث يجهل بعضهم ما يعمله البعض الآخر من مواد الدراسة ، وقد يميل بعضهم إلى مادة من المواد فيقبل عليها ويندمج فيها بينما يبطئ فى مادة أخرى فيعرض عنها ، ومنهم من يصيبه الركود العقلى فى مرحلة تعليمية بعينها ثم ينشط ويتقدم فى مرحلة أخرى ، بل إننا نرى التلميذ الواحد يختلف فى كثير من الحالات قوة وضعفاً فى المرحلة التعليمية الواحدة ، ومنهم من يقضى الساعات الطوال فى مزاولة العمل المدرسى بحيث لا يشعر بالسأم أو بالملل ، بينما يشعر غيره بالفتور أو بالضعف إذا قضى وقتاً يسيراً فى مزاولة هذا العمل بعينه . ويقوم بالتدريس فى نظام التعليم الجمعى مدرس واحد يلقى الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة فلا يجد لديه من الوقت ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر اسعداداته ولا يوضح الدرس مراعياً ما بين التلاميذ من اختلاف فى الميول .

والتدريس الجمعى أثر من آثار القرن الماضى ظل حتى هذا القرن ، وبمقتضاه كان يجتمع فى الفصل الواحد عدد كبير من التلاميذ يقوم بالتدريس لهم معلم واحد يساعده عرفاء كثيرون ، وطريقة العرفاء هذه ابتدعها كل من « أندروبل » Andrew-Bell وجوزيف لانكستر Joseph Lancaster ، وكان عدد التلاميذ فى المدارس التى يسودها نظام العرفاء كبيراً جداً فقد وصل إلى

١٨٢٠ تلميذاً [١] يتعهدهم ناظر واحد وكان هذا الناظر يقسم مدرسته إلى مجاميع دائمة وعلى كل مجموعة عريف ، وكان يختار العرفاء من التلاميذ المجدين فى المدرسة . وكان التعليم تحت هذا النظام تافهاً لأن العرفاء كانوا يلمون بالقليل من المعرفة .

ولما كانت التربية الصحيحة تهدف إلى أن تعامل كل تلميذ المعاملة الملائمة لطبيعته وظروفه الخاصة حتى يستطيع أن يحصل على أعظم قدر ممكن من الفائدة فى أقصر زمن وبأقل مجهود — تطلب هذا أن يكون تلاميذ كل فرقة وفصل من فصول التعليم الجمعى متقاربين فى مستواهم العقلى والتحصيل العلمى ومتقاربين فى السن وبذلك يتمكن التلاميذ من أن يجنوا أقصى ما يمكن من الفائدة .

وللتعليم الجمعى محاسنه فهى :

أولا : يحقق مبادئ الاقتصاد إذ يحتاج لأقل عدد من المدرسين بعكس التعليم الفردى .

ثانياً : يربى فى التلاميذ روح المنافسة ويحملهم على الدخول فى ميادين المناقشات العلمية .

ثالثاً : ينفث فى الأطفال روح الجماعة ويساعد على تربية كل فرد منهم تربية اجتماعية حقيقية .

رابعاً : يوجد بين التلاميذ الألفة والمحبة كما أنه يعود على النظام والتعاون .

خامساً : والمدرس المتوسط يفضل التعليم الفصلى على التعليم الفردى إذا كان الفصل جيداً وهذا لأن طبيعة هذا التعليم تساعد على النشاط وبذل الجهد فيذوب التعب الذى يلاقيه المدرس ، ويكفى جداً أن يرى المدرس مثلا فصلا مكوناً من ثلاثين تلميذاً شاخصين إليه وعلى أتم الاستعداد للتلبية العلمية .

مضار التعليم الجمعى من الوجهتين : الفردية والاجتماعية

إن نظام الفصول فى المدارس التقليدية وإن كان يقوم على أساس متين من المبادئ الاقتصادية خصوصاً مع وجود التعليم العام ، إلا أنه معيب من الناحية

(١) Sturt & Okden : Matter & Method in Education p. 11.

البيداجوجية . فهو نظام يتجاهل الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويقوم على خرافة « التلميذ المتوسط » فقدماء البيداجوجيين كانوا يعتقدون بوجود مثال وسط للطفل يشبهه الجميع كثيراً أو قليلا وبذلك ينكرون كل الاختلافات التى توجد بين الأطفال فى جميع نواحى الحياة النفسية ، ففصلهم قطيع لا يميزون فيه الوحدات ، وإذن فهم يعطون نفس التعليم للجميع ويعاملونهم على نمط واحد ويطالبونهم بمجهود واحد .

واعتبار صنف واحد من التلاميذ وهو التلميذ المتوسط معناه : أن التربية لا تؤدى رسالتها للجميع ، كما أن ذلك لا يأخذ بيد الضعفاء ويدعو إلى تبلد الأذكياء . وفى كل فصل يوجد تلاميذ لا يستفيدون مطلقاً من التعليم الذى يعطى لهم لضعف عقولهم ، وهؤلاء تجب العناية بهم عناية خاصة وتربيتهم بطريقة تلائمهم . ولكن كثيراً من المدرسين لا يهتمون بهذه المسألة لاعتقادهم أن الفصل الذى يوجد فيه أوائل يجب أن يكون فيه أيضاً أواخر . فهذه ظاهرة طبيعية كوجود الأغنياء والفقراء فى مجتمع ، ولا يصح أن يشغل المدرس باله بذلك .

وإذن فاعتبار الفصل كوحدة تدريس هو من أكبر معايب المدارس التقليدية ، فالفروق الفردية بين التلاميذ هى من الأهمية بحيث لا يمكن تغافلها ، فالاختلاف من الظواهر المهمة فى الطبيعة ، وكوننا قد خلقنا مختلفين فى الذكاء والاستعدادات معناه أن الطبيعة تتطلب من كل منا رسالة خاصة ليؤديها . وهذا هو ما يجعل التعليم الفردى أمراً حتمياً .

ونظام الفصول فى المدارس التقليدية معيب أيضاً من الوجهة الاجتماعية ، فالمدرسة يجب أن تحيط الطفل بظروف اجتماعية تجعله يشعر بأنه جزء من الجماعة وتابع لها حتى يتيقظ فيه الشعور بوجوب التضامن والتعاون — ولكن ما الذى قامت به المدرسة القديمة فى هذه الناحية ؟ إنها تعطى دروساً فى الأخلاق والتربية الوطنية ، ولكن ماذا يعمل التلميذ بهذه الدروس ؟ إنه يحفظها فقط استعداداً للامتحان . ولكى يكون الطفل اجتماعياً يجب أن يعيش اجتماعياً . ومع هذا أفلم يكن الطفل فى فرقته كما لو كان فى وسط اجتماعى ؟ الجواب نعم ، وإن ظهر لأول وهلة أنه كذلك لأن الطفل يظل من الوجهتين : الاجتماعية والعقلية فى عزلة عن أقرانه الذين يعاشرهم ويجلس إلى جانبهم . فإنه لا ينبغى

الخلط بين التجمع فى غرفة واحدة وبين الحياة الاجتماعية ، فإن التجمع ضرب من التناسق الخ ، إذ هو عبارة عن اصطفاف التلاميذ بعضهم إلى جانب بعض ، بينما الحياة الاجتماعية ضرب من القوة المتحركة ، فإن تفاعل هؤلاء الأولاد بعضهم مع بعض هو مصدر الحياة الاجتماعية . والواقع الآن أن هذا التفاعل منعدم بالمرة فى المدرسة ولو حدث لعوقبوا بصرامة من أجله . فالمدرسة القديمة بدلا من أن تضع التلاميذ فى مواضع تتطلب حركة اجتماعية تقطع السبيل على الغريزة الاجتماعية فتحرم على أطفالها التحدث إلى بعضهم فى غير أوقات الفراغ ، ولا تدعهم يشتركون فى عمل واحد فتحول بذلك دون معاونتهم بعضهم لبعض . والواقع أن التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ لن يكون محتملا ولا مسموحاً به فى المدارس الجماعية .

غير أن مضار التعليم الجمعى لا يمكن إنكارها فالمدرس سوف لا يكون لديه فسحة من الوقت تمكنه من معونة ومساعدة كل تلميذ كما هو الحال فى التعليم الفردى ، وثمة صعوبة أخرى يشعر بها مدرس الفصل وهى أنه لا يمكن أن يكون الفصل متجانساً ، وفى عدم تجانس تلاميذ الفصل يرهق الضعيف أو الغبى إذا سار المعلم بسير القوى أو الذكى ويصبح القوى أو الذكى أداة عبث للنظام إذا توخى المدرس فى تدريسه طريقة تناسب الضعيف أو الغبى .

ولما كان الغرض من التعليم تكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية ميوله الطبيعية فمن الخطأ ألا يسير كل طفل فى تعلمه سيراً يتناسب مع طبيعته وميوله فى كل مادة من مواد الدراسة فلا ينبغى أن يحول ضعفه الطبيعى فى مادة أو نوع من مواد الدراسة دون استمراره فى التعلم إذا كان ميالا بطبعه إلى مواد أخرى ، وبذلك يسير كل تلميذ فى كل مادة حسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية لا يتقيد فى ذلك بسرعة زملائه : فمن الخطأ إذن أن نفرض على التلاميذ على السواء معرفة جميع المعلومات بنسبة واحدة مع العلم بأنهم مختلفون كل الاختلاف. وعلى هذا وجب علينا أن نبحث عن طريق تصلح به حال التعليم فى الفصل . وقد وفقت التربيه إلى نظام التعليم الفردى .

والتعليم الفردى هو ذلك النوع من التعليم الذى تراعى فيه الفروق الفردية

ولقد كان الالتجاء إليه نتيجة لتقدم علم النفس وللاهتمام بما بين التلاميذ من فروق فردية مما جعل المربين يلحون فى ضرورة مراعاة هذه الفروق فى التثقيف والتهذيب . فقد عمدوا أولا إلى تقليل مثالب التعليم الجمعى بوسائل وطرق مختلفة ، ثم لجئوا إلى طريقة وسط بين هذين النوعين من التعليم ، وأخيراً رأوا أن يتركوا نظام الفصول جملة فأنشأوا طرقاً أخرى للتعليم الفردى سوف نتعرض لذكرها عند الكلام عن طرق التربية الحديثة ، وفى التعليم الفردى يتمكن المدرس من :

أولا : معرفة ميول التلاميذ ورغباتهم معرفة دقيقة صحيحة : ففى ميدان الحرية التى يتمتع بها الطفل فى حركاته ، وقراءته ، وألعابه ، ونشاطه — يتمكن المدرس من دراسة الطفل دراسة تحليلية تساعده فى فهم ميوله وطبائعه ثم يعمل على تحقيقها بما يوافق الحال .

ثانياً : إلقاء المسئولية على عاتق الطفل فيتعود الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد فيه الميل إلى الابتكار . فقيام المدرس بالدور الرئيسى فى التعليم تجاهل بطبيعة الطفل وميوله وقضاء على شخصيته وشل لحركة تفكيره .

ثالثاً : التغلب على التكرار الممل الذى يلازم التعليم الجمعى . فأى فصل من الفصول يحتوى فى الغالب على ثلاثة مجموعات : أذكياء ، وأغبياء ، ومتوسطى الذكاء . والمدرس فى تدريسه لابد وأن يضحى بمجموعة إن لم يكن بمجموعتين من تلاميذ هذا الفصل ولابد وأن يلجأ إلى التكرار الذى قد يصبح مملا للمدرس ولفئة من الأطفال الأذكياء . أما فى التعليم الفردى فيتخذ المدرس ذلك ويتمشى مع طبيعة كل فرد فينكب كل على عمله لأنه يشعر أنه مسئول عنه ويود أن يؤديه على أحسن وجه وينجزه فى الميعاد المحدد وبذلك لا يضيع وقت الأطفال سدى .

رابعاً : منح الحرية التى يحتاج إليها الطفل فى نموه وتقدمه . فهذا النظام يجعل كل تلميذ له ميل خاص فى ناحية من النواحى الدراسية أو غيرها ، ينبغ ويبرز فيها فهو تحت هذا النظام حر فى بحثه وتعلمه يصرف فى الناحية التى يميل إليها ما يريد من النشاط ، وهو حر فى أن يستمر فى عمله أو ينقطع عنه ، وهو حر كذلك فى أن يعمل بمفرده أو يتعاون مع غيره .

خامساً : تعويد الطفل مجابهة المشاكل والتفكير فى حلها ؛ ففى التعليم

الفردى يشتغل الطفل فيما يشاء من الدروس حسب ميوله فهو يسير فيها سيراً طبيعياً تلقائياً ، ومن ثم نجده يبدى رغبة شديدة فى حل ما يقابله من المشاكل ، والتغلب على ما يعرض له من صعاب . وهذه الطريقة من أحسن الطرق فى التعلم فهى تثير ميلا وحاجة فى نفس صاحبها يريد أن يحققها .

سادساً : لا يسمح التعليم الفردى بوجود الغيرة ، والحقد والتنافس بين الأطفال فالدافع فيه على العمل هو حب الابتكار والرغبة فى البحث وحب الاستطلاع . والاستقلال فى العمل والتلذذ بالنتيجة السارة التى يصل إليها الطفل ، والغرض الذى جاهد من أجل تحقيقه .

سابعاً : إن نظام التعليم الفردى يوثق الصلة بين المدرس والتلميذ فاحتكاك المدرس بالتلميذ عن قرب يساعده على تفهم ميوله ومزاجه وشخصيته وهذا لا يمكن أن يتحقق تحت نظام التعليم الجمعى .

على أن التعليم الفردى لم يخل من النقد فقد زعم البعض أن هذا النظام الفردى ما هو إلا رجعة وتقهقر ونكسة إلى العصور الأولى ، ورجوع إلى الطرق البدائية للتعليم التى كانت تستعمل فى الأديرة . وهذا اعتراض باطل يجب ألا نأخذ به بعد أن ثبت من الأدلة السيكولوجية أن التعليم الفردى هو التعليم الذى يطابق ميول الأطفال ويتفق وحاجاتهم النفسية ، وثمة اعتراض آخر وهو أن التعليم الفردى يعوزه روح تبعث على العمل وتحرك الهمم وهذا مردود عليه بأن المنافسة هنا منافسة فردية ، هذا ويخشى البعض من استخدام الطريقة الفردية لأنها فى نظرهم تشجع الكسالى من التلاميذ ومن لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن لو نظر هؤلاء إلى سير العمل فى المدارس الحديثة وفى مدارس الحركة والنشاط لما أبدوا هذا الاعتراض فكل مدرسة منها ابتكرت طريقة تضمن سير العمل ومعرفة المجهود الذى يقوم به كل تلميذ على حدة معرفة دقيقة . وهناك اعتراض وجيه وهو أن التعليم الفردى ليس فيه ما يشبع ميول الفرد الاجتماعية ونحن نطمئن أنصار هذا الاعتراض بأن مؤسسى الطرق الحديثة قد فطنوا إليه وجعلوا فى مدارسهم مجالا للدروس الجمعية كالرقص ، والغناء ، والتمثيل ، وبعض دروس التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والدين .

المراجع

1. Claparède : L'Ecole sur Mesure P. 25
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Kilpatrick : Foundation of Method.
4. R.R. Rusk : Experimental Education.
5. R.R. Rusk : Research in Education.
6. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
7. Sturt and Okden : Matter and Method in Education.
8. Cole : The Method and Technique of Teaching.

الفصل الثالث

أنواع الدروس

هناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الغرض الذى يرمى إليه المدرس وطبيعة الدرس نفسه ؛ فقد نجد نوعاً من الدروس يكون الغرض الغالب فيه هو زيادة المعرفة ولذا يسمى هذا النوع من الدروس « دروس كسب المعلومات » وثمة نوع آخر تبرز فيه ناحية التذوق والتقدير ولذلك سمى باسم « دروس التقدير » . كما هو الحال فى دروس الأدب والموسيقى والفن . وهناك دروس أخرى تغلب عليها الناحية العملية فيطلق عليها « الدروس العملية » (وتسمى أحياناً دروس كسب المهارة) .

ولعل الأساس فى مثل هذا التقسيم هو « أن بعض المربين الحديثين ينظرون إلى العقل على أنه مكون من نواح إدراكية ، ونواح وجدانية ، ونواح نزوعية ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية » ومن ثم فإن دروس المعلومات تقوم على النواحى الإدراكية ، ودروس التقدير تقوم على النواحى الوجدانية ، والدروس العملية تقوم على النواحى النزوعية .

وهنالك نوع رابع من الدروس ـ يلجأ إليه المدرس فى بعض الأحيان لمراجعة ما مر ـ ويسمى « دروس المراجعة » .

على أننا لا نقصد بهذا التقسيم أن نميز تمييزاً تاماً بين نوع وآخر ، فإن ذلك يتنافى مع وحدة العقل (على الأقل فيما يختص بالثلاثة الأنواع الأولى) ـ لأن من خصائص العقل أنه ينزع ويدرك وينفعل ـ ولكن المقصود أن كل نوع من هذه الدروس يتميز بالناحية الغالبة عليه . ومعنى هذا أنه يصح أن يجمع درس واحد بين ناحيتين أو أكثر من النواحى المتقدمة التى تميز كل نوع من هذه الدروس .

فمثلا فى « دروس المعلومات » قد تساعد هذه المعلومات نفسها على التقدير وتذوق الجمال فى ناحية ما ـ فتحليل ألوان الطيف الشمسى لا يقتصر على مجرد

معرفة هذه المعلومات وإنما قد يكون خطوة فى سبيل تقدير الألوان والاستمتاع بها وكذلك دراسة التورية والاستعارة مثلا لا تتعارض مع تذوق الدارس لجمالها من الناحية الأدبية .

ويمكن تشبيه هذا الامتزاج على حد رأى كول Cole[١] أيضاً بتحليل حياتنا النفسية إلى نواحيها الثلاث المعروفة (إدراك ، وجدان ، نزوع) وكيف تُكوِّن هذه الثلاثة دائرة عضوية بحيث يتصل كل منها بالآخر — ولو أنه فى بعض الأحيان قد تغلب ناحية على أخرى .

أولا : دروس كسب المعلومات : أو توسيع المعرفة .

ويرمى المدرس من ورائها إلى التوسع فى معارف التلاميذ بأن يمدهم بالمعلومات الصحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والأشياء الهامة التى تتصل بحياتهم وبيئتهم والتى يحتاجون إليها لإدراك الحقائق العامة — وفى هذه الدروس يستخدم التلميذ حواسه وأعضاءه .

ويمكن تقسيم هذه الدروس — من حيث مصدر المعلومات والجهد المبذول فيها — إلى ثلاثة أقسام :

(ا) دروس يكون المدرس فيها هو المتحمل جميع أعباء عملية التدريس ، فيحتكر الميدان لنفسه ويكون بمثابة الراوية والموصل للمعلومات التى يريد الإدلاء بها — ويختص نفسه بكل النشاط فى الفصل .

(ب) دروس يجمع فيها التلميذ المعلومات لنفسه وبنفسه .

(حـ) دروس يحصل فيها التلميذ على المعلومات عن طريق المناقشة التى تدور رحاها فى الفصل بين المدرس والتلاميذ .

أما فيما يختص بدروس الإلقاء — دروس النوع الأول — فهما قيل فيها من مثالب ومساوئ فإن المدرس يضطر فى كثير من الأحيان إلى الاستعانة بها — ولا يمكن أن يستغنى عنها استغناء تاماً — لأن هناك من الدروس ما لا يمكن تدريسه إلا بهذه الطريقة — ولكن العيب الأساسى فيها هو ما سبق ذكره من احتكار المدرس للمجهود والنشاط لنفسه ، فيندفع كتيار الماء المتدفق ويغرق

Cole : The Method and Technique of Teaching. (١)

التلاميذ بمعلوماته دون مراعاة لأى تنظيم أو تتبع لخطوات مخصوصة مما سبق أن لمسناها تحت عنوان « الطرق العامة » وعلى الأخص طريقة هربارت — فهناك أصول يجب أن تتبع فى مثل هذه الدروس منها : أن يتصل ما يلقيه المدرس بما سبق من معلومات وخبرات للتلاميذ — فإذا كان الموضوع جغرافية حوض البحر الأبيض المتوسط مثلا فيجب أن يستثير المدرس معلومات التلميذ السابقة عن هذا الحوض ، وهنا تظهر أهمية المرحلة الأولى من مراحل خطوات هربارت (المقدمة) وبهذه الإثارة نعد عقل الطفل لاستقبال المعلومات الجديدة وإذا احتاج الأمر للربط أو للموازنة بين معلومات الطفل السابقة فإن هذا مما يزيد كتلة معلوماته تماسكاً وترابطاً . وتمتاز هذه الخطوة نفسها بإثارة ميل الطفل وانتباهه فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما له علاقة سابقة بخبرته وينتبه إليه .

وتنصب الخطوة الثانية على كيفية استغلال انتباه التلميذ على فرض نجاح المدرس فى إثارته — ويستلزم هذا ثلاثة أمور هامة :

أولا : أن تكون المعلومات الجديدة عاملا مساعداً على اتساع خبرة التلميذ ومعلوماته السابقة التى أثارها المدرس واستعان بها على استقبال المعانى الجديدة . وكثيراً ما يفشل المدرس فى هذه المحاولة ، إما لأن التلاميذ يكشفون بعد قليل أنه بالرغم من المقدمة الجذابة التى تقدم بها ، فإنه يعيد سيرته الأولى ولا يزيدهم معرفة تمت إلى نفوسهم بصلة .

ثانياً : أن يشعر التلميذ فى سياق الدرس بأن هناك تدرجاً فى تتبع مراحل المعرفة الجديدة بما يشبع نهمه ويرضى ميله الذى أثير فى أول الدرس ، وأن يحس بأن فى تتبع الخطوات تكملة فعلية للمعلومات التى يحتاجها الطفل عندما أثيرت المشكلة فى بداية الدرس .

ثالثاً : أن تساعد المعلومات الجديدة على زيادة معلومات الطفل المحدودة وتنظيمها فترتبط بما يشابهها من خبرات سابقة . وبذلك نضمن عدم خلط المعلومات فى أذهان الأطفال .

ويخشى بعض المدرسين خطأ عدم التنظيم فيذهبون إلى النقيض ويجعلون تفكير التلاميذ مصبوباً فى قوالب منطقية لا يعرفونها . ويجبرهم هذا فى بعض الأحيان على اتباع خطوات الكتاب اتباعاً أعمى .

أما النوع الثانى من دروس كسب المعلومات فهى التى يجمع التلميذ المعلومات بنفسه ولنفسه ويختلف هذا النوع عن سابقه فى أن الأول يغلب عليه الشرح والتفسير والقصص ويكون العامل الأساسى فيه هو المدرس .

أما فى الثانى فالعامل الأساسى هو التلميذ ، وتتجه طرق التربية الحديثة نحو هذا الاتجاه وخاصة طريقة دالتون ، وهذا النوع من الدروس يقسم إلى خمسة أقسام ثانوية هى[1] :

١ — التعليم الذاتى عن طريق الممارسة واختبار الأشياء . ومعنى هذا : أن يتعلم التلميذ أو الفرد من الظروف العملية أو البيئية التى تحيط به ، كما يتعلم الطفل أن النار تحرق — إذا قرب يده منها فأحرقتها — وهذا النوع من الأثر ثابت بلاشك ولا يقتصر على ميدان الحياة أو المنزل أو نواحى النشاط الاجتماعية حيث يتعلم الطفل أشياء كثيرة — بل يمكن أن يكون التعلم فى الفصل على هذا النمط — وينطبق هذا على النواحى الخلقية البحتة كما ينطبق على النواحى الدراسية وإعداد الدرس . ولكى نعنى بهذا الغرض يجب أن نوجد الموقف الذى يقتضى من التلميذ التفكير ويجعله يشعر بأن هناك صعوبة يريد التغلب عليها ، ثم نتركه يتغلب على هذه الصعوبة بنفسه . ومن مثالب هذه الطريقة أنها بطيئة ، لأنها تبنى على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء، إلا أنها تؤدى إلى نتائج تعليمية حسنة

٢ — التعليم الذاتى عن طريق الملاحظة ، وهنا تقوم الأشياء مقام الكتب ويكون التعليم حسياً بشرط ألا تقتصر الملاحظة على مجرد المشاهدة وأن يكون درس الملاحظة محدود الغرض واضح الهدف ، وأن نحدد الخطوات التى يسير عليها التلميذ فيما يلاحظ ولكى نحقق هذا يجب :

(ا) إيجاد الدافع للملاحظة .

(ب) ترك حرية التلميذ للملاحظة فى حدود الموضوع الذى ندرسه .

(حـ) استغلال خبرات التلميذ السابقة .

(د) تحديد الغرض من الملاحظة .

(هـ) استغلال وتوجيه ميول الطفل واستعداداته .

---

(١) Ibid = : cp. VI.

(و) تنظيم الملاحظة وتركيزها .

والواقع أن هذا النوع يدخل فى النوع السابق ، لأن الملاحظة نوع من أنواع اختبار الأشياء .

٣ ـ التعليم الذاتى عن طريق إجراء تجارب ـ ويختلف هذا النوع عن التعلم بالممارسة فى أن الثانى تسوده المحاولة وحذف الخطأ ـ وفى هذا النوع يقوم التلميذ بعمل تجارب لغرض معروف لإثبات شىء ما أو نفيه ، وتكون هذه التجارب مناسبة لمستوى الطفل العقلى ؛ فطفل الروضة يجرى تجارب على النبات بواسطة استنبات بعض الحبوب فى أوعية صغيرة ، وطالب الثانوى يمكنه أن يجرى تجارب من نوع أرقى كمعرفة وزن السائل إذا غمر فيه جسم (قاعدة أرشميدس) والمقصود من إجراء التجربة هنا أن يقوم بها التلميذ بنفسه لا أن يعرضها عليه المدرس ، وأهم خطوات مثل هذا الدرس هى :

(ا) إيجاد المشكلة والشعور بها .

(ب) وضع خطة للتجربة .

(حـ) تنظيم الأجهزة وإعدادها .

(د) إجراء التجربة وملاحظتها .

(هـ) إثبات النتائج وتبويبها .

٤ ـ التعليم الذاتى عن طريق الدرس أى الرجوع إلى مصادر الموضوع ـ ولا يتناسب هذا مع الأطفال ، إذ يستلزم تركيزاً كبيراً للانتباه وقدرة على اختيار ما يقرأ .

أما النوع الثالث من دروس كسب المعرفة فهو دروس المناقشة التى تقوم على تبادل الرأى بين المدرس وتلاميذه ، وعمادها الاستنتاج ـ استنتاج التلاميذ الحقائق والقواعد ، ويتم ذلك عادة بالأسئلة التى يلقيها المدرس عليهم ، ومناقشتهم ، وحثهم على العمل وإثارة روح التنافس بينهم . وقد سبق أن تكلمنا عن هذا النوع حين تعرضنا للطريقة الاستنتاجية .

ثانياً : دروس التقدير Lessons for Appreciation

إن الغرض من التربية ليس فقط أن يتجنب الإنسان الخطأ أو يكتشف

الحقيقة أو بعد نفسه للعادات المرغوبة ، بل ترمى التربية أيضاً إلى تنمية قوى التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء : أكان ذلك فى الأدب أو النحت أو التصوير أو الموسيقى أو الفنون . فإنه لا يكفى أن يكون الإنسان قادراً على كسب الرزق ولكن يجب كنتيجة لتعليمه أن يكون قادراً على التمتع بالحياة . ولقد عرف Mathew Armold الثقافة فقال : « هى أن نلم بأحسن ما عرف وقيل فى العالم » . وهذا التعريف يشمل الكثير مما هو ضرورى فى التربية الحديثة . فالمقدرة على استحسان رواية تمثيلية لشكسبير أو صورة لـ Millet أو رواية لـ Wagner معناها السرور والتسلية أو بعبارة أخرى صرف أوقات الفراغ فى أشياء مفيدة بدلا من ضياع ذلك الوقت هباء فتكون النتيجة التقهقر والضعف . ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس تشجيع التلميذ وتهيئة الفرص التى تنمى فيه قوة التقدير . كذلك يجب أن يكون الغرض الأساسى من بعض التمرينات داخل حجرة الدراسة هو تنمية قوى التقدير فى النواحى المذكورة وليس ذلك لأن التقدير يمكن أن يتعلمه التلميذ بطريق مباشر ولكن لأنه توجد بعض حالات يكون تأثيرها سلبياً فلا يستطيع أحد أن يعرف كيف يقدر الموسيقى أو الأدب لأن شخصاً آخر يحثه على مثل هذا التقدير وإن مثل هذا النوع من التعليم تكون نتيجة النفاق والتصنع . وأحسن طريقة لتنمية هذه القوى هى الاتصال بالأشخاص الذين يقدرون الأشياء على حقيقتها .

يجب عليك ألا تعلم شخصاً آخر بأن يجد لذة فى شىء لا تشعر أنت فيه بلذة . وأن الصفة الأساسية التى يجب أن يتصف بها المدرس هى قوة التقدير ، فيجب عليه أن يجد لذة كبيرة فى الشىء الذى يريد أن يظهر جميلا فى أعين التلاميذ . وليس مجدياً إطلاقاً أن يحث الأطفال على تقدير قطعة من أشعار ستفنسن Stevenson إذا لم يتمكن هو من أن يتشبع بروح هذه القطعة . وقد تكون هناك صورة معلقة على الحائط ولكن الأطفال لا تعبأ بشراء الصور الجيدة إلا إذا عاشروا أناساً يجدون لذة كبيرة فى الصور . وأن أحسن طريقة للمدرس الذى يشعر بأن عمله فى هذه الناحية غير ناجح تماماً هى أن يعمل جهده قدر المستطاع فى تنمية قوة تقديره لهذه الناحية . وإذا كنت تريد أن تدرس الشعر بطريقة مجدية فعليك أن تقرأ الكثير من الشعر خصوصاً مع من يجدون لذة فيه .

وإذا كنت على علم تام بالموسيقيين المهرة وحصلت أثناء إلمامك بأعمالهم على درجة من التقدير لهذا النوع من الفن وللطريقة التى بها ينشئ الموسيقار قطعة من الموسيقى لتأكدت أن تلاميذك سوف يجدون لذة فى الموسيقى — وإن السؤال الذى كثيراً ما يسأل بخصوص تعليم هذه الموضوعات التى نرمى فيها إلى تنمية قوى التقدير هو : هل يجب على الفرد أن يكون على إلمام بالطريقة حتى يمكنه أن يجد المتعة فى عمل ما ؟

فمثلا هل يجب على الفرد أن يعرف كيف يقرأ الموسيقى حتى يتمكن من أن يجد لذة فيها ؟ وهل يجب على الفرد أن يسرد قصص ستفنسن بأسلوبها البليغ لكى يتمتع بها ؟ وهل من الضرورى أن يعرف الإنسان طريقة التصوير حتى يقدر فن corot ؟

والجواب على هذا السؤال هو أن معرفة الطريقة إما أن تساعد قوى الإنسان الطبيعية للتقدير أو تعرقلها :

إنها تعرقلها فى حالة ما إذا كانت الطريقة هى المسيطرة على عقل الإنسان وتساعدها عندما يشعر الإنسان العارف الطريقة بالكمال والإتقان بشرط أن يكون الجمال هو الذى يجذب التفات الشخص وأن تكون قيمة الطريقة أمراً ثانوياً . وبعبارة أخرى إذا كانت معرفة الطريقة تجعل الإنسان يبالغ فى نقده وفى التعبير عن شعوره فى هذه الحالة يفقد المتعة وذلك لأنه يرتكز على الطريقة للبحث عن نقط الضعف حتى ينقدها .

وربما يسأل البعض هل يتصل هذا بتعليمنا ؟

يجب علينا أن نتذكر أن التقدير يصدر عن العاطفة — إلى حد كبير — وأن أى محاولة لتحكيم العقل فيها يسبب قهر النتيجة أو النهاية التى نرغب فى إحرازها .

يحكى أن مدرساً أراد أن يعلم تلاميذه قطعة من الشعر موضوعها « جمال الرفق بالطيور » فبدأ بالطيور التى يعرفها الأطفال ومنها العصفور الدورى وفى وقت قصير تشبع الأطفال بالفكرة « وهى أن هذا النوع من العصافير يعتبر خطراً ووباء وذلك لأنه يطرد الطيور المغردة وأنه من المستحسن إبادة هذا النوع » واستعد الأطفال للهجوم عليه وإبادته كلية . وعندئذ جاء الشعر الذى يحثهم

على الرفق بالطيور . فلو حذفت المقدمة التى أراد بها المدرس إعداد الأطفال للشعر لكان تأثير الشعر فى الأطفال أقوى.

وأحسن طريقة لإعداد الأطفال لتقدير شىء ما — هى مواجهتهم بهذا الشىء مباشرة .

وسبيل ذلك أن تقرأ قطعة من الشعر أو تعزف دوراً من أدوار الموسيقى أو تعرض الصورة على الأطفال ثم يتركون للعمل بمفردهم وفيما بعد يمرنون على هذا العمل بطريقة أكثر تفصيلا وتكراراً وذلك بإعطائهم فرصة أكثر للتقدير .

فلا يجب أن يحمل الأطفال على التعبير عن شعورهم بل يجب على المدرس أن يتقبل هذا التعبير بسرور عندما يكون من تلقاء الذات ، ويمكنه فى أوقات مختلفة أن يكلف التلاميذ باختيار الجزء الذى يجدون فيه لذة أكثر من غيره ، ويجب أن يتجنب التعبير بألفاظ توحى بأن هذا الشىء جميل أو ذاك قبيح فلا يقول مثلا : « ألا تظن أن هذا جميل ؟ » « ألا تجد لذة فى هذا ؟ » إلخ . لأن الأطفال يضطرون تحت هذه المؤثرات أن يجيبوا بالكذب . لأن جل همهم هو عمل الصواب والتوصل إليه . وهم يشبهون فى ذلك بعض الكبار . وإذا ما أرشد الطفل دائماً فإن هذا يربى فيه عدم وجود الثقة الكافية فى المقدرة على الحكم بما هو كامل .

يزيد على ذلك أن الرائى يقدر شيئاً ويظن أن تقديره شىء حديث ويجب عمله . ويحسن أن نحكم على نجاح عمل من هذا النوع — من المظاهر التى تظهر على أوجه الأطفال من تلقاء أنفسهم بدلا من حثهم على التعبير عن شعورهم .

فى درس من هذا النوع يقوم المدرس بعمله خير قيام إذا مثل دور المترجم لأن النجاح لا يتوقف كثيراً على معلومات الطفل الأولى ولكن على مقدرة المدرس الذى يمكنه أن ينزل إلى مستوى الطفل فيشعر معه ويفهم وجهة نظره ويقوده إلى ما هو أعلى وأحسن ، وذلك بواسطة قوة الإيعاز عنده . ويستطيع المدرس أن يزود الأطفال بالفرص وبما من شأنه أن ينمى هذه القوى بواسطة صوته وحركاته وشرحه وإيعازه . ومما يساعد أيضاً على قوة التقدير عند الأطفال هو إعطاؤهم فرصاً يستعملون فيها خيالهم ويقومون فيها بأعمالهم دون مساعدة المدرس لهم كثيراً .

إن الجماعة من الأطفال الذين وضعوا أنشودة من الأناشيد والذين عملوا

يجد لكى يوفقوا بين كلماتها ويلحنوها فى نغمة موسيقية عذبة — إن هؤلاء — يجدون معنى جديداً فى الغناء المطلوب منهم حفظه لليوم التالى . فليست الموسيقى علامات مختلفة وحروفاً خاصة ووقتاً معيناً ، بل تعنى أكثر من ذلك . ففى محاولتهم الخاصة يدركون أن الغرض من الموسيقى لهذه الأنشودة هو التعبير عن شعور يتفق والكلمات التى يغنونها .

إن الطفل الذى يحاول رسم منظر عام يجد جمالا ومتعة فى صورة المنظر العام المعلقة على الحائط ، وهكذا يحدث نفس الشىء فى كل النواحى التى نرمى فيها إلى تنمية قوى التقدير . إن الطفل الذى يحاول أن يخترع شيئاً فإنه يفهم هذا الشىء فهماً متقناً ويفهم عناصره التى يمكن أن يتوافق بعضها مع البعض الآخر كما أن هذا العمل يبين له الفرق بين عمله وعمل أستاذه فتزداد قيمة عمل الأخير فى عينيه .

وفى مناقشاتنا لدروس التقدير جعلناه يعنى عاطفة الجمال . وهناك نوع آخر من تلك الدروس يدخل فيه عنصر العقل ويمكن الاستفادة من هذا النوع أيضاً فى طرق التدريس .

هناك حالات فى الأدب تشمل العنصرين . عند دراسة قطعة تمثيلية لشكسبير فلا يهمنا جمال التعبير فقط ولكن يهمنا أيضاً تصوير حياة الرجال والنساء أثناء تمثيلهم وفى تأثيرهم بعضهم على البعض الآخر فى بيئتهم العامة .

ففى التاريخ مثلا تتسع القصة التمثيلية فتشمل دولة بأكملها أو دول العالم المختلفة وطرق ارتباط بعضها بالبعض الآخر ، وفى كلتا الحالتين يوجد عندنا تقدير بالأسباب والمؤثرات وأثرها وهو تقدير لتجارب اجتماعية تشبه فى جوهرها تجاربنا . إن التقدير هنا يشمل القدرة على اتباع العلاقات المنطقية المدونة فعندما يلم الإنسان بالغايات التى حثت الرجال على العمل والصلة التى كانت بينهم ونظام نشاطهم ونتيجته — تتسع دائرة معلوماته وتزداد تجاربه .

وإن إمكانية اتساع مدى تجارب الطفل الاجتماعية كانت سبباً من الأسباب التى جعلتنا ندخل دروس التاريخ والأدب ضمن المنهج الدراسى .

وهنا نتساءل إذن عما يتضمنه إحراز تقدير من هذا النوع ؟ ولنأخذ مثلا

لذلك المدة التى سبقت الحرب المدنية مباشرة وكيف يمكننا أن نفهم هذه الحالة البعيدة ؟ ولا يمكننا الملاحظة المباشرة ، كما أنه يصعب علينا جميعاً جمع مدلولات بوساطة المشاهدة كما هو الحال فى حل مشكلة من المشاكل فى تجاربنا الحاضرة ، كما أنه من الصعب أيضاً اختيار النتائج .

إننا نحتاج إلى جمع كل الحقائق إن أمكن فنقرأ تقارير المؤرخين ونجمع الصحف التى طبعت فى ذلك الوقت ونقرأ المناظرات التى أقيمت فى المؤتمرات ونتتبع الخطابات التى كتبها الرجال والنساء الذين عاشوا فى ذلك العصر ونسأل أسئلة بخصوص عدد العبيد الذين كانوا فى ذلك الوقت وعن قيمة الزراعة التى قام الرقيق بزراعتها فى الجنوب . ونجتهد فى أن نعرف السبب الذى من أجله ألغى الرق فى الشمال وبالإجمال نستعمل كل الطرق الممكنة لكى نلم بما قاله وعمله الناس والحالة التى كانوا عليها فى ذلك الوقت — فيجب علينا إذن أن نزود الأطفال بمثل هذه المعلومات إما عن طريق الكتب أو شفوياً قبل أن نكلفهم تتبع الحوادث المنطقية المذكورة بين هذه الحقائق التاريخية . فإن التقدير يبدأ عندما تتوفر المدلولات التى تساعد قوة التصوير عند الأطفال على العمل وتكمل هذه القوى بوساطة محاولات الطفل الخاصة وذلك بواسطة تتبع أطوار نمو شخص آخر ، وعندئذ يفهم الفرد السبب والتأثير والنظام والصلة التى كانت منتشرة بين الناس . ويشترك هذا النوع من العمل فى آخر خطواته مع الدروس الاستنتاجية .

ولكن يوجد اختلاف واحد وهو أن الأطفال يهتمون بتقدير الحقائق والعلاقات التى دونها المؤرخ الماهر فإن المسألة مسألة فهم أكثر منها اكتشاف للحقائق الجديدة وقد توجد دروس فى التاريخ تكون فيها المشكلة واضحة تماماً ويستحسن عندئذ أن تكون هذه الدروس استنتاجيه .

وهكذا الحال فى الأدب فيقدم الحديث عن الكاتب أو الشاعر بحديث عن حالته ويتوصل إلى نتائج مفروض أنها حقيقية وتنطبق فى المنطق على أعمال الإنسان .

ويحتاج المدرس إلى وضع تفاصيل يراها ناقصة ، كما أنه يحتاج لأن يرشد الأطفال فى محاولاتهم فى تتبع ترجمة المؤلف . ولكن يجب أن تكون ترجمة لحقائق مذكورة فإن تقدير ترجمة المؤلف للأعمال المتصلة بالإنسان تكون ذات

أهمية كبرى أكثر مما لو حاول الأطفال عمل الترجمة بأنفسهم .

فإن التقدير معناه الهدوء والطمأنينة كما أن التقدير لا يهتم باكتشاف حقائق جديدة ، ولكن نحن نرى أن نفهم ونتمتع بجمال عمل الأساتذة . وإذا تمكنا من أن نرشد الأطفال إلى أن يفكروا أفكارهم الخاصة ويفسروا نشاط الإنسان وشعوره كيفما شاءوا نكون بعملنا هذا قد زدنا من مدى تجاربهم ووسعنا مداركهم وكونا عندهم ينبوعاً للتمتع يستفيدون منه طوال حياتهم ومخزناً للحكمة والفهم يشعرهم بأنهم مدينون لنا لمحاولاتنا التى قمنا بها فى سبيل مصلحتهم ومنفعتهم الخاصة .

ثالثاً : الدروس العملية أو كسب المهارة . وهى الدروس التى تهدف إلى تدريب التلاميذ على كسب مهارة معينة حتى تصبح عادة فيهم — أو تثبيت بعض المعلومات فى الذهن حتى يمكن استخدامها استخداماً آلياً .

ومن ثم فهى دروس تحتاج إلى التقليد واستخدام الحواس واليد واللسان فى كسب المهارة : كالكتابة والخط والرسم والموسيقى والغناء والرقص والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية . وإذا كان الغرض المباشر من الدروس العملية هو تكوين عادات خاصة ، إلا أنها مع ذلك تؤثر فى توسيع المعارف وتعميقها . وتهذيب الوجدان وتقويم الأخلاق — هذا ويمكن تقسيم الدروس العملية تبعاً للأغراض المتوخاة منها إلى ما يأتى :

١ — دروس التوضيح العملية : فإن بعض الدروس تحتاج إلى توضيح ظاهرة من الظواهر كظاهرة جغرافية معينة فى درس معين — إما بمعرفة المدرس — أو بمساعدة التلاميذ ولذلك يدخل فى هذا النوع وسائل الإيضاح (وسندرسها بالتفصيل فيما بعد) .

٢ — دروس التدريب : وهى على وجه التحديد دروس اكتساب المهارات ولا يخفى ما للتدريب من أثر فى تكوين الطفل وتركيز معلوماته بحيث تصبح جزء لا يتجزأ منه .

ويمكن القول : إن هذه الدروس تشبه إلى حدما مرحلة التطبيق التى سبق دراستها والتى تلحق درس المعلومات إلا أنها تختلف عنها فى أن الدروس العملية

أكثر تفصيلا ويكون غرضها واحداً ولها طريقة خاصة متبعة .

مثال ذلك : من أغراض تدريس الحساب أن يكتسب الطفل مهارة فى التعامل بالإعداد بحيث يألف استخدامها إما فى حل المشاكل الحسابية أو فى حل مشاكل حيوية تعرض له بحيث تصبح العمليات الحسابية التى فى متناوله عادية لا تكلف مجهوداً يعرقل نواحى أخرى تساعد على تدرج الطفل فى معلوماته ونموه العقلى وكذلك الحال فى اللغة فإن معانى المفردات والقواعد التى يدرسها تحتاج إلى الدروس التدريبية حتى يتمكن الطفل من استعمال ما عرف فعلا .

هذا ويجب أن نتفادى بعض الأخطاء التى تقع فى دروس التدريب وأهمها :

(ا) أن تجعل تمارين التدريب متشابهة مملة خوفاً من أن لا يشعر التلميذ بضرورة الاستمرار فى حلها كأن تكثر من مسائل التمرين على جدول الضرب فى وقت يكون التلميذ فيه قد سيطر تماماً على هذا الجدول . وسبب الملل عادة فشل التلميذ أو إخفاقه فى اكتساب المهارة المطلوبة لأنه لا يشعر بالدافع إلى اكتسابها أو بالحماس نحوها . وهذا أمر ضرورى يساعد على نجاح هذه الدروس . وهذا لا يمنع فى الوقت نفسه استغلال ميل التلاميذ إلى التكرار كلما صغر سنهم فهو محبب إليهم .

(ب) التغاضى عن تصحيح الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ منذ البداية . وعدم تصحيح الأخطاء لا يجعل الدرس يحقق الغرض المرجو منه : ومن المستحسن بل من الواجب أن نتفادى فى مثل هذه الدروس الأخطاء الكثيرة لأن اكتساب المهارة معناه توطيد أركان عادة من العادات والعمل بما يخالف ذلك يضعف تثبيت العادة المطلوبة بمعنى أنه إذا ما تكرر خطأ التلميذ فى دروس التدريب كلما ساعد هذا على تثبيت الخطأ دون تصحيحه ومن هنا تأتى فائدة تدرج التمارين بحيث ينتقل الطفل أو التلميذ من السهل إلى الصعب تدريجاً فيقلل هذا من أخطائه ويمكن أن تطبق ذلك على الهجاء على سبيل المثال .

هذا ولا يمكن تفادى الخطأ كلية فالإنسان يتعلم عن طريق الخطأ فى بعض الأحيان ولكن المهم هو الإقلال من الخطأ على قدر المستطاع حتى نتخطى بإطراد مختلف العقبات التى تعترض سبيلنا فى التقدم .

رابعاً : دروس المراجعة :

الغرض منها مراجعة ما درسه التلاميذ أو تنظيم معلوماتهم تنظيماً جديداً بحيث يمكن استغلالها فى ظروف أخرى .

ولابد من توافر بعض الشروط فى هذه الدروس وأهمها :

١ - ألا تكون آنية بمعنى أن تكون المراجعة بنفس الطريقة والنظام الذى أعطيت به المادة فإن هذا مما يساعد على ملل التلميذ ويغفل شرطاً هاماً هو التنظيم الجديد للمعلومات - كما أن المراجعة المماثلة للمراجعة الأصلية لا تبين للتلميذ ولا للمدرس نقط الضعف أو القوة فى فهم التلميذ لما حصل عليه من معلومات . وما المراجعة فى أول كل درس إلا ضرب من ضروب دروس المراجعة مصغر بما يتناسب مع الدرس - إذ الغرض منه الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة .

٢ - أن تكون هذه الدروس فى الوقت المناسب الذى يحتاج فيه التلميذ إليها وأنسب الأوقات لذلك - إذا ما كانت الحالة ستنطبق على درس واحد هو آخر كل مرحلة من مراحل الدرس . وإن كانت الوحدة هى عدة دروس فى موضوع واحد - أو إذا كانت الوحدة موضوعاً من الموضوعات فإن أنسب أوقات المراجعة لها هو عقب الانتهاء من هذه الوحدة .

٣ - يجب ألا يشعر التلاميذ بأن درس الإعادة أو المراجعة هو مجرد العودة إلى ما مضى دون تفكير - أو أن الدرس سوف يقتصر على مجرد أسئلة استرجاعية خاطفة فى تفاصيل المادة التى أعطيت لهم - وإلا ساعدهم ذلك على أن يعملوا على مجرد الاستظهار كى يحوزوا رضى المدرس دون فهم حقيقى للمادة التى استظهروها أو مقدرة على مقارنتها بغيرها من المواد . هذا فضلا عن أن ذلك يؤدى إلى اعتيادهم الاقتصار على الدرس دون التشوق للاستزادة منه .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of class Teaching.
2. Raymont : Modern Education.
3. Ward & Roscol : The Approach to Teaching.
4. Hill : The Teacher in Training.
5. Bloor : The Process of Learning.

الفصل الرابع

وسائل الإيضاح

إن المدرس بحكم درايته بمستوى فهم تلاميذه ، ومدى ما يلمسون من معلومات يدرك أن ثمة أشياء أو معلومات فى الدرس الجديد ستكون غريبة على التلاميذ أو مستعصية على فهمهم ، أو يصعب عليه هو نفسه شرحها لهم ، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها (وسائل) يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة . فالغرض الأساسى إذن من الإيضاح هو إنارة ما عرض من المادة ، والإيضاح يكون عادة بربط الأشياء التى يعرفها التلاميذ من قبل بتلك التى تكون جديدة عليهم ، أو يشعرون بغموضها — وهو فى ذلك يسير وفق القواعد الأساسية فى التدريس من التدرج من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المعقد إلخ مما سبق شرحه . والإيضاح من أهم وسائل التعليم الجمعى ، فهو أداة تجعل الدرس مشوقاً والمعلومات حية ذات قيمة ثم هو قبل ذلك يساعد على تثبيت الدرس فى أذهان التلاميذ ، ومن فوائده البعيدة تعويد التلاميذ على التأمل والتفكير وحصر الانتباه وخاصة عند الموازنة والنقد .

استعمال وسائل الإيضاح :

الغرض منها — كما يتضح من الاسم — هو إيضاح بعض النقط الغامضة فى الدرس ، ووسائل الإيضاح أنواع : فمنها ما تحتويه المتاحف المدرسية من نماذج وصور ورسوم وخرائط ، ومنها ما يدخل فى شرح المدرس من قصص وأمثلة وموازانات وأوصاف وتجارب عملية ، ومنها ما يكون خارج المدرسة كالرحلات والسينما والإذاعة اللاسلكية إلخ .

أما وسائل الإيضاح التى يمكن استعمالها مباشرة فى الدرس فلها شروط يجب اتباعها حين استعمالها حتى يمكن أداء الغرض المطلوب منها بنجاح . ومن تلك الشروط ما يأتى :

(ا) أن تكون وسيلة الإيضاح أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها ولا تحتاج إلى إيضاح وشرح من المدرس — فمثلا يجب ألا نستعمل الرسوم البيانية فى توضيح بعض الحقائق لصغار التلاميذ وإلا اضطررنا إلى توضيح الرسم البيانى نفسه ، فالمدرس الذى يشرح لتلاميذ المدارس الابتدائية صادرات وواردات القطر المصرى مستعيناً فى ذلك بالرسم البيانى يجد نفسه فى حاجة إلى إضاعة أغلب الوقت فى شرح الرسم ذاته وطريقته . كذلك فى توضيح الفصول برسم دوائر ومدار الأرض وما إلى ذلك مما ملئت به كتب الجغرافيا ويعتبر من أضر الأشياء لصغار التلاميذ إذ أنها تربكهم ولا تفسر شيئاً .

(ب) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح مشوقة ؛ فإن بعض الحقائق الجافة ، تكتسب الحياة عند استعمال وسائل لتوضحها ، فدرس على تضاريس آسيا مثلا يمكن تشويق التلاميذ إليه باستعمال صور تمثل رحلات إلى قمة إفرست ... هذا إلى أن التشويق فى حد ذاته يساعد على التذكر . وهنا يجب أن نعرف ميول الأطفال فنعد لهم ما يتلاءم مع ميولهم ، من ذلك أنهم يميلون دائماً إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المعنوية . كما أن الألوان الزاهية تجذبهم وتؤثر فيهم أكثر من غيرها .

(حـ) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح خاضعة للدرس بحيث لا تطغى عليه Subordinate to the Subject — حتى لا يحول انتباه التلاميذ إلى وسيلة الإيضاح وينسى المراد من التوضيح ؛ فهى فى مرتبة ثانوية والمدرس الناجح هو الذى يتمكن من ربط الإيضاح بالدرس بشكل محكم حتى لا ينفصل أحدهما عن الآخر .

(د) أن تكون مرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها ، صحيحة لا تثير الشك ولا توحى إلى التلاميذ بمعلومات خاطئة : أى أنها يجب أن تصيب قلب الموضوع وأن تمتاز بالدقة .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ — هى وسائط تساعد على تبيين الغامض من مشكلات الدروس وتوضيحها فهى وسيلة للعمل على حصر أفكار التلاميذ وضبطها وتمكنهم من تصور كثير من الأشياء التى يستحيل عليهم تصورها تماماً بدون استعمالها مهما بذل المدرس المجهود فى الشرح بالألفاظ .

٢ — كما أنها أكبر عامل على التسهيل فهى تجعل المعلومات حية ذات قيمة يستطيع التلميذ أن يطبقها ويستفيد منها فى دروسه فى الحياة بوجه عام .

٣ — ولا تقتصر فائدتها على التوضيح لمشكلات الدرس ولكنها أعظم الوسائط لتثبيت الدروس فى الذاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة .

٤ — يمكن أن يتخذها المدرس وسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدقة فى التأمل والسرعة فى العمل والانتباه الدقيق والاستماع المفيد..

٥ — إنها وسيلة فعالة لتحريك الطفل للعمل فهى تستثير فيه الرغبة للاستطلاع وتخلق عنده الحافز الشديد لدرس كثير من الأشياء التى لم يكن يوجه إليها انتباهه لو لم يلجأ المدرس إلى استخدامها .

٦ — أن وسائل الإيضاح إذا أحسن المدرس استعمالها تجعله واثقاً من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم كما أنها تساعد الأطفال على تكوين عادة الروية والتأمل ، لا لأنها تعود التلميذ التدقيق والصبر عند فحص الموضوعات الحسية فقط ولكن لدأب المعلم أثناء استعمالها على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعروض وخواصه والانتباه الكامل عند النقد والموازنة .

أنواع وسائل الإيضاح :

يمكن أن نقسم وسائل الإيضاح إلى الأقسام الآتية .

أولا : وسائل إيضاح توجد فى المتحف المدرسى وتشمل :

(ا) ذوات الأشياء المراد توضيحها حية أو محنطة .

(ب) نماذج الأشياء .

(حـ) الصور الشمسية أو الجغرافية أو غيرها .

(د) رسومها أو رسوم بعض أجزائها .

(هـ) الرسوم البيانية .

ثانياً : وسائل إيضاح متصلة بالشرح وتشمل :

(ا) القصص .

(ب) الشرح .

(حـ) التجارب العملية .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة وهذه تشمل :

(ا) الرحلات المدرسية .

(ب) « السينما » .

(حـ) الإذاعة اللاسلكية .

وسنتكلم باختصار عن كل واحد منها .

أولا : وسائل إيضاح يمكن أن توجد فى المتحف المدرسى .

(ا) ذوات الأشياء:

مما لا شك فيه أن للاستعانة بذوات الأشياء فى فهم ما غمض من الدرس فوائد جمة فهى تساعد الطفل على أن يفهم بسرعة وسهولة من الأشياء أو ما يقوم مقامها من المحسوسات ما يصعب عليه فهمه من الألفاظ . فحواسه المختلفة تشترك كلها أو أكثرها فى إدراك الشىء على حقيقته وتكوين فكرة واضحة عن تفاصيله وبذلك يمكن أن يثبت فى أذهان التلاميذ بسرعة . من أجل ذلك وجب أن يكون بمتحف المدرسة الكثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستعين بها المعلم على تأدية عمله ويمكن لأى مدرسة أن تجمع مجموعة جافة من : النبات ، وأوراق الأشجار ، وأنواع الحبوب ، والأحجار الصخرية ، والمعادن ، والحيوانات المحنطة ، ومحنطات الطيور وبيضها وأعشاشها ، والأسماك ، والحشرات ، وأنواع الحيوان المختلفة ، ومخالب ، ومناقير ، وأظافر ، وأسنان ، وأقدام الحيوانات والطيور ، والمحصولات الحيوانية : كالصوف والحرير والجلد والمحصولات النباتية : نماذج الأشجار ، والأزهار ، والحشائش المحلية ، وأوراقها مضغوطة وملصقة بالصمغ على الورق المقوى ، والبقول والفواكه ، وثمار بعض الأشجار : كالقطن والكتان والشاى والأرز ، والسكر وأنواع الأخشاب المختلفة ، وعينات من الصخور المختلفة للإقليم الذى تقع فيه المدرسة وغيره من سائر الجهات المصرية ، كما توجد به نماذج من الفحم والزجاج والبللور والملح ، ونماذج من الصوف والمعادن . . . إلخ .

هذا ويجب تشجيع التلاميذ على جمع مثل هذه الأشياء إذ أنها تساعد على اتصال الأطفال بالبيئة وتعلمهم الكثير من الحقائق بطريقة ثابتة كما أن هذا يساعد على استثارة غريزة حب الاستطلاع ، فيسعى التلاميذ لتغذيتها بالبحث والتنقيب فى الكتب وسؤال الآباء والمدرسين ، وجدير بالمدرس أن يهتم بما يجمعه

التلاميذ ويحفظه فى مكان يراه الجميع فيكون هذا حافزاً للآخرين . وليعلم المدرس أن إحضار ذوات الأشياء قد يكون عسيراً أو غير مرغوب فيه فى بعض الأحوال فعليه أن يكون حازماً فى استحضارها كوسيلة إيضاح وإلا أفسد عليه نظام الفصل وسبب اضطراب العمل .

(ب) النماذج :

قد يتعذر على المدرس إحضار ذوات الأشياء فيستعين فى هذه الحالة بإحضار النموذج ، فهو خير بديل للشىء الحقيقى ، فالحيوانات المفترسة كالفيل أو الأسد أو النمر ، والبنايات كالأهرام والقناطر الخيرية والآلات البخارية وغيرها — يصعب على المدرس استحضار ذواتها فى حجرة التدريس وفى هذه الحالة يستطيع أن يعرض النموذج .

والنماذج فى أساسها وسيلة من وسائل تبسيط المعلومات وتستخدم فى الحالات الآتية :

أولا : تعذر وجود الشىء كما ذكرنا آنفاً وقد يكون النموذج أصلح من الإيضاح بذوات الأشياء كما هو الحال فى نماذج الجهاز الهضمى والدموى والهيكل العظمى والقلب البشرى . . . إلخ

ثانياً : صغر حجم ذوات الأشياء المراد إيضاحها كميكروبات أو ديدان أنواع الأمراض المختلفة ففى هذه الحالة يحل النموذج محل ذوات الأشياء .

ثالثاً : كبر حجم ذوات الأشياء بشكل يمنع من استحضارها إلى غرفة الدراسة كالساقية والنورج والشادوف . . . إلخ

وكلما كان النموذج من عمل المدرس كلما كان ذلك أدعى إلى حسن سير الدرس لأنه يعلم علماً تاماً ما يريد أن يمثله من الشىء الحقيقى فيجتهد فى محاكاته ويقصر درسه عليه ، ويتمكن المدرس من عمل نماذج باستخدام المواد الأولية السهلة التناول كالورق والخشب والطين والصفيح والمعادن اللينة أو الشمع وغيرها .

وللنماذج قيمتها من حيث أن لها من الأثر ما للشىء نفسه فبالنماذج يستطيع مدرس الجغرافية أن يبين أشكال الجبال والوديان ومنحنيات الأنهار والصخور وما يطرأ عليها من عوامل التحات . وبها يمكنه أن يوضح وسائل الرى والصرف وأشكال المنازل التى يعيش فيها سكان وسط أفريقيا واليابانيون .

وقد يغالى المدرس أحياناً فى عمل النماذج اعتقاداً منه أن فائدتها تقاس بما

يصرف فيها من وقت وما يبذل من مجهود وأقوال ولكن الأمر ليس كذلك ؛ فقيمة هذه النماذج فى أن يحسن المدرس استعمالها بحيث يحقق الغرض المنشود منها وهو التوضيح فقط فهى إذاً وسيلة لا غاية ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم شرحاً ويجب ألا تكون كثيرة التفاصيل فتضيع فائدتها .

(ح) الصور :

دلت اختبارات بينيه « Binet tests » فى الذكاء على أن طفلا فى الخامسة من عمره يستطيع أن يميز بين صورتين ، إحداهما لوجه جميل والأخرى لوجه قبيح ، ومعنى هذا أن الطفل منذ سن مبكرة يستطيع أن يميز بين مختلف الصور وأن يفهم محتويات كل منها ، ووجه الخلاف أو التشابه بين كل صورة وأخرى . والحق أن الأطفال بطبعهم أيضاً يحبون الصور والرسوم وخاصة الملونة بألوان زاهية كما أشرنا إلى ذلك الأمر الذى تنبه إليه ناشرو كتب الأطفال فملأوا كتبهم بالرسوم الملونة الجميلة التى تجتذب الأطفال وتشوقهم . وكل هذا يقوم دليلا على أن الصور والرسوم « خصوصاً الملونة » من وسائل الإيضاح الناجحة .

هذا ويتوقف عرض الصور على أنواعها والعدد الموجود منها فإذا كانت الصورة موجودة فى الكتاب مثلا فإنه يسهل على التلاميذ الرجوع إليها وأحياناً يضطر المدرس إلى المرور عليهم بالصورة وهم فى أماكنهم وفى هذه الحالة يجب أن يهيئ لهم عملا يؤدونه أثناء عرض الصور حتى لا يعطيهم فرصة للشغب وفى أحيان أخرى تكون الصور فوتوغرافية صغيرة الحجم فيلزم استعمال الفانوس السحرى لعرضها .

وعلى العموم من الأفضل استعمال صورة كبيرة الحجم حتى يمكن للجميع رؤيتها بسهولة ويستحسن أن تكون الصورة مبسطة وذلك أضمن لأداء مهمتها ويجب أن يترك للتلاميذ الفرصة لتبين ما تدل عليه الصورة بوضوح وكذلك يجب عدم إظهارها فى الدرس إلا عند الحاجة إليها وحين يمكن أن تجلو الغامض حقيقة . هذا ويجب ألا نكثر من الصور فى درس واحد حتى لا يصبح الفصل أشبه بمعرض صغير فيتحول إليها كل انتباه التلاميذ ويهتمون بالصور وينصرفون عن الدرس .

وقد يجد المدرس فى تذاكر البريد (كارت بوستال) صوراً كثيرة تسد حاجة الدرس وتساعده على شرح الكثير من الدروس فنلجأ إليها ونحضر عدداً

كبيراً نوزعه على التلاميذ بحيث نعطى كل تلميذ أو كل تلميذين صورة صورة فإن لم نستطع الحصول على العدد الكافى لذلك يستطيع المدرس أن يرسمه مكبراً ويعرضه على التلاميذ جملة .

(د ، ه) الخرائط والرسوم البيانية :

أما الخرائط فهى إما جغرافية أو تاريخية . وفى الحالة الأولى يجب أن يشرح المدرس لتلاميذه ما يدل على كل لون من ألوان الخريطة المعروضة عليهم ، هذا فيما يختص بالخرائط الحائطية . وهناك خرائط سبورية يقوم المدرس برسمها متوخياً البساطة التى قد لا تتيسر فى الخرائط الكبيرة ، وقد يوزع المدرس على تلاميذه خرائط صماء يضعون عليها الأسماء كلما تعرضوا لها فى الدرس ، ولكل من هذه الأنواع طريقة خاصة فى الاستعمال : أما الخرائط التاريخية فلها قيمتها فى توضيح أماكن المدن والمقاطعات القديمة مما يعطى صورة أوضح للفترة التى يتناولها المدرس بالدراسة ، وفائدة الخرائط التاريخية بالنسبة لصغار التلاميذ محدودة إلا فى بيان بعض المدن التاريخية الشهيرة .

هذا ، والرسوم البيانية يحسن استعمالها فى المرحلة الثانوية دون الابتدائية ؛ إذ أنها تتطلب مقدرة على فهم مدلول الرسم وفائدته ، ومقدرة على ترجمة الرموز إلى حقائق بسهولة .

ثانياً : وسائل الإيضاح المتصلة بشرح المدرس .

(ا) القصص :

إن أثر القصة — وخاصة فى درس التاريخ — أقوى من أى درس مهما حسن إلقاؤه واشتد أثره — فهى تشوق التلاميذ وتبعث فى نفوسهم السرور وتجعلهم يقبلون على الدرس. وكل هذا يؤكد قيمة القصة فى الوصول إلى أهداف ذات فائدة .

ويرى بعض النقاد أن فى القصص مضيعة للوقت ، ويعتقدون ألا عمل لها سوى إثارة الوجدان ، على أن هذا الرأى يعدو جادة الصواب لأن القصة تتضمن عادة الكثير من الحقائق التى يتقبلها التلاميذ دون أن يشعروا بملل وقد تكون القصة فى ظاهرها فكاهة ودعابة وفى باطنها علماً وحكمة وتهذيباً .

هذا وقد اختلف رجال التربية فى أهمية القصص الخرافية ، فبعضهم يوجب استخدامها فى التربية والبعض الآخر يحرمها . وحجة الأولين أنها تحدث السرور

فى نفوس الأطفال وتستميلهم إلى القراءة والاطلاع ، وتقوى فيهم الخيال ، وتثير فيهم الوجدان والعواطف؛ فيقدرون الفضيلة ويبعدون عن الرذيلة . أما الفريق الآخر فينادى بأن القصص قد تصل بالأطفال إلى حد لا يستطيعون فيه التمييز بين الحقيقة والخيال كما أنها تجعل الطفل عبداً للأوهام ، ثم هى أيضاً لا تتفق والمدنية الحديثة التى ارتفعت فيها الحياة العقلية وكثرت العلوم التى تعارضها وتنافيها وعلى ذلك لا يصح الجمع بينهما .

ويهمنا أن نلم بالأغراض الأساسية من القصة فى التدريس والإيضاح ؛ فهى وسيلة من وسائل توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة هذا فضلا عن أنها تعمل على تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة بوضع الأمثلة أمامهم واستخدام ميلهم إلى التقليد وقابليتهم للاستهواء ولا ننسى أن القصة تعمل على إيضاح الجامد الميت من الدروس .

ويمكن أن نلخص فوائد القصة فيما يأتى :

أولا : تساعد على تثبيت المعلومات وزيادتها .

ثانياً : تتمشى مع طبيعة الطفل وتحبب إليه المادة وتشجع ميوله الطبيعية وتستميل عواطفه .

ثالثاً : تنفث فى الدرس روح الحياة فيصبح شائقاً جذاباً .

رابعاً : فى القصة استجمام لقوى الطفل : العقلية والجسمية وتجديد لهما .

خامساً : تقوى الصلة بين المدرس والطفل فتنفث فى التعليم روح الحب المتبادل بين المدرس وتلميذه .

سادساً : فى القصة نوع سام من التربية الخلقية فهى تزيد من خبرات الطفل بطريق غير مباشر وتجعله يكون لنفسه مثلا عاليا خلقية .

(ب) الشرح :

ونقصد الشرح بمعناه الواسع من إعطاء الأمثلة أو الموازنة أو الوصف أو إجراء التجارب العملية .

أما الأمثلة فتستعمل لتوضيح القواعد أو شرحها — ومن ذلك أن نمثل للشجاعة بأعمال شخصية معينة يعرفها التلاميذ .

وأما الموازنة فهى عرض أمثلة جزئية معلومة للتلاميذ تساعد على فهم حقائق بينها وبين الأولى تشابه أو تضاد . كأن تشبه النمر بالقط وتوازن بينهما . أو الذئب بالكلب . . . إلخ.

والوصف هو أن يصور المدرس لتلاميذه بالعبارة ما لا يستطيع أن يوضحه لهم بالطرق الحسية الملموسة ، وينبغى على المدرس أن يتخذ فى وصفه ترتيباً طبيعياً . وأن يتحاشى التفاصيل التى تعلو على مستوى التلاميذ وأخيراً فالشرح بمعناه الضيق هو توضيح حقيقة الشىء بتعريفه أو تفسيره بما يرادفه . كأن نقول « الإنسان حيوان ناطق ، الأسد هو السبع . . . إلخ » .

(ج) التجارب العملية :

يجب أن تقوم دروس العلوم بوجه خاص على عمل التجارب بقصد تمرين قوة الملاحظة والحكم عند التلاميذ بقدر الاستطاعة وللمدرس أن يستعمل فى التجارب التى يجريها آلات مبسطة يصنعها بنفسه وخاصة إذا تعذر وجود ما يريده فى معمل المدرسة . . . فإن ذلك مما يشجع التلاميذ على محاكاته والقيام بتجارب مماثلة فى منازلهم .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة :

ولايتبادر إلى الذهن أن هذا النوع من الوسائل قليل الأهمية ، فهو فى الحقيقة لا يقل أهمية عن وسائل الإيضاح التى تدخل فى القسمين السابقين ويشمل :

(ا) الرحلات المدرسية :

إن ما يحصل عليه المدرس من معارف قد يصل إليه بطريق الإنتاج أو الأخبار أو الكتاب أو المشاهدة الشخصية . والمشاهدة الشخصية هى بلاشك عامل أقوى فى تثبيت المعارف وإدراكها على حقيقتها . ففرق بين شرح القناطر الخيرية للتلاميذ وبين رحلة إليها لمعرفة بنائها وكيف يتصرف الماء من أبوابها المختلفة ورياحاتها . وفرق بين وصف الأهرام وبين رؤيتها (وما راء كمن سمعا) وذلك لأن صورة الشىء أثبت وأدق عند الملاحظة والمشاهدة .

هذا إلى أن فى الرحلات رياضة ذهنية وجسمانية تفيد التلاميذ وقد عنيت التربية الحديثة بها وأكثرت منها لدرجة أنها أوجبت القيام بها إلى كل شىء يمكن

أن يشاهده التلاميذ بأنفسهم بدلا من وصفه لهم أو قراءتهم عنه فى الكتب ، وبالرحلات نحصل على نتيجة بناء على تجربة شخصية .

وإليك الشروط التى يجب مراعاتها فى الرحلة حتى يمكن الاستفادة منها كوسيلة إيضاح ناجحة :

(ا) يجب أن يختار لها الوقت المناسب بحيث يتمكن التلاميذ من رؤية الشيء ودراسته — فمثلا لكل من زراعة الأرز ، ونظام رى الحياض ، ومعبد أنس الوجود . . . أوقات خاصة للمشاهدة .

(ب) يجب أن يعرف التلاميذ شيئاً عن المكان الذى سيشاهدونه قبل زيارته ، وذلك كتمهيد أو إعداد لأذهانهم حتى يفهموا ظروفه قبل مشاهدته .

(حـ) أن يكون التلاميذ إيجابيين فى الزيارة ، فيوكل إليهم القيام ببعض الأعمال ؛ كقياس جوانب الأهرام ورسم القناطر الخيرية ، ووصف الطريق من المدرسة إلى معبد الأقصر مثلا — وجمع بعض الأحجار من وادى حوف ، ومعرفة أوقات المد والجزر فى ميناء الإسكندرية وكيفية قياس النيل عند الروضة ، وجمع بعض الأزهار فى رحلة لحديقة خاصة وبذلك نجعل الرحلة غاية بقدر الإمكان .

(د) أن ترتبط الرحلة بأكثر ما يمكن أن ترتبط به من مواد الدراسة : ففى زيارتهم للفيوم مثلا يمكن أن يدرس التلاميذ موضوع الواحات وتكوينها وحاصلاتها وطرق مواصلاتها ويمكن أن يأخذوا هذه الزيارة كموضوع إنشائى . . .

وأخيراً ، يمكن الاستفادة من الرحلة إلى مدى أوسع بأخذ صور للمناطق التى يزورها التلاميذ أثناء الرحلات وحفظها فى المدرسة للإفادة منها فى الوقت المناسب .

« السينما » كوسيلة إيضاح :

لا يخفى علينا اليوم أن الأطفال من حيث تصورهم أنواع : فمنهم البصريون ، ومنهم السمعيون ، وقد يكون بعضهم حركيين . فالنموذج أو الأشياء ذاتها تفيد البصريين جداً ، والإيضاح باللفظ والعبارة يفيد السمعيين ، وقد يكون فى حركات المدرس وإشارته ما يفيد الحركيين . وكل هذه الفروق يجب أن يهتم بها المدرس ويراعيها فيجتهد بقدر ما يستطيع أن تكون وسيلة الإيضاح جامعة

لعنصرين أو أكثر من هذه العناصر . ومن هنا تظهر أهمية « السينما » فى دروس التاريخ ، والجغرافيا ، ومبادئ العلوم والقصص الروائية ، والأبحاث الكيماوية . . إلخ . و « السينما » شاملة لهذه العناصر كلها فهى تفيد البصريين ، والسمعيين ، والحركيين على السواء .

والاعتماد على « السينما » كوسيلة إيضاح يفيض على الدرس حياة وقوة لأنها تجذب أنتباه الأطفال وتشوقهم . وهى من أهم وسائل الإيضاح إذ أنها تجمع بين الصوت والحركة والنظر فتعاون الأفراد كلا على حسب تصوره ، وهى تحتفظ بالحجم الطبيعى فهى إذن تمثل الحقيقة للطفل بأجلى بيان فيرى الأشياء على حقيقتها . ومن جهة أخرى تبعث « السينما » الحياة فى أبطال التاريخ الذين طواهم الدهر وضمتهم القبور : فتخيل هؤلاء الأبطال أمام أعين الأطفال أحياء بعثوا من جديد . والأطفال فى مشاهدتهم « لفيلم سينمائى » لا يكونون سواء ، فهم فى الواقع يفكرون ويصلون الأسباب بالنتائج ، ويبحثون عن العلل ويتوقعون مواقف قد تحدث كما كانوا يبغون أو على عكس ما كانوا ينتظرون ، أى أن خيالهم يلعب دوراً هاماً .

واستخدام « السينما » كوسيلة للإيضاح يتطلب أن تكون بالمدرسة آلة حديثة سهلة الاستعمال والتنقل من غرفة إلى أخرى ، وأن تكون الفصول مزودة بستائر خاصة . وإن لم يكن بفصول المدرسة مثل هذه التسهيلات فلا أقل من أن يكون بها غرفة أو معمل تتحقق فيه هذه الأشياء .

والأفلام التى تتصل بأغراض التربية أنواع : فبعضها اجتماعى ، وبعضها تاريخى ، وبعضها طبيعى أو صناعى . وهكذا يستطيع التلميذ أن يتخذ من مثل تلك الأفلام وسيلة يمكنه بها أن يتفهم المعارف الجديدة ؛ جغرافية كانت أو تاريخية ، علمية أو صناعية . « فالسينما » إذن تعرض علينا حوادث السنين فى ساعات معدودات تقربها إلى أذهاننا وتجعلها كأنها حية ، أو هى تمثل لنا الطبيعة فى بعض مظاهرها كمناظر قاع البحار والمناطق المتجمدة ، وحياة الحيوانات المتوحشة ورحلات الطيور من منطقة إلى أخرى — وعادات بعض الحيوانات . . . إلخ

وثمة أفلام أخرى تتناول نواحى صناعية ؛ كصناعة الجبن ، والنسيج ،

والآلات الدقيقة كالساعات وغيرها — مثل هذه الصور « السينمائية » أعمق أثراً من غيرها لأنها ناطقة حية دقيقة فى تصويرها وعرضها للحقائق مما له أثر بعيد فى توضيحها وإبرازها أمام الطفل ، ومن ناحية أخرى فهى توثق الصلة بينه وبين العالم الخارجى . ولقد تنبه رجال التربية إلى « السينما » كوسيلة علمية حديثة للإيضاح فى المدارس ، فتنوعت الأفلام الإيضاحية الأوروبية خاصة — كل منها يخدم مادة أو علماً معيناً . كما زودت المدارس بآلات « السينما » .

وقد أجريت التجارب لمعرفة الفائدة التى تعود على الأطفال من دروس « السينما » وتقديرها . وقد دلت على قيمة الشرائط السينمائية وفائدتها التعليمية العظمى ، وقد ثبت نجاحها فى جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم وحثهم على التفكير ومواصلة الدرس كما نجحت تجارب « السينما » مع الأطفال المتأخرين الذين يجدون — بطبيعتهم — صعوبة فى التعلم من الكتب .

وهنا فى مصر بدأ استغلال الأفلام العلمية فى التعليم منذ وقت . كأفلام صناعة الملابس الصوفية والقطنية ، وأفلام الحياة النباتية ، وصناعة السكر ، وتلك التى تمثل مناظر طبيعية أو معالم جغرافية ، أو تلك التى تمثل الحياة عند جماعة أو شعب معين ، غير أن الصعوبة هى فى اختيار الأفلام المناسبة ، لأن الأفلام الأوربية المدرسية إنما توضع لتلاميذ يختلفون عن تلاميذنا فى معارفهم ومناهج دراستهم . . . ومع هذا فبعضها يصلح لنا ، والبعض الآخر لا يصلح . ونحن فى حاجة إلى أفلام إيضاحية — وعلى الأخص لمنشآتنا الصناعية كمصانع المحلة الكبرى ومعامل استخراج زيت البترول وتكريره ، وكذا أفلام سير السفن فى قناة السويس ومناظر النيل من منبعه إلى مصبه .

وقد ثبت أن استخدام الوسائل البصرية — ونجاحه وخاصة لو كانت مقرونة بوسائل سمعية يساعد الأطفال على هضم ما يشاهدونه وتمثله كما يساعد التلاميذ فى تهذيب لغتهم وتقوية تعبيراتهم .

ويمكن أن يستخدم الفيلم إما :

١ — قبل الدرس .

أو ٢ — بعد الدرس .

أو ٣ — أثناء الدرس .

ويعرض الشريط فى الجزء الأول من الدروس ثم يناقش المدرس تلاميذه فيه ويوضح لهم الغامض منه .

وقد يعرض الشريط عقب شرح الدروس لإيضاح ما تحدث عنه المدرس ، ويكون العرض حينئذ بمثابة مراجعة عامة للمعلومات والحقائق التى سمعها التلاميذ أثناء الدرس . وقد يقسم الدرس إلى أجزاء فيشرح المدرس درسه بصفة عامة ثم يعرض الشريط السينمائى وينتهى الدرس بمناقشة فيما عرض عليهم .

وقد يعرض المدرس الفيلم مجزأ ؛ فيتكلم ويشرح هذه النقطة أو تلك بواسطة الشريط ثم تدور الآلة ، وعند منظر آخر يوقفه ويشرح وهكذا ، وبذلك يتمكن الأطفال من تدقيق النظر فى المنظر المراد توضيحه ، وهذه الطريقة تتطلب من المدرس درس الشريط ، وإعداده ، حتى يستطيع الإجابة عن الأسئلة . وليجرب المدرس كل طريقة ويتخذ من بينها التى تتناسب وظروف الدرس وحالة الأطفال.

الإذاعة : تستخدم « السينما » العين والأذن ، أما الإذاعة فتستخدم الأذن فقط ولذا فإن الإذاعة وسيلة للتعليم أكثر منها وسيلة إيضاح ذات قيمة كبيرة . ذلك أن الإذاعة وسيلة إيضاح لفظى فحسب ، فجل ما يمكن أن يفيده التلاميذ منها هو حديث عن رحالة يصف ناحية معينة من حيث شعبها أو مظاهرها الطبيعية والمناخية أو النباتية . . . إلخ — أو أديب يقص قصة عن فترة معينة ومكان بعينه وهكذا . . . وحتى فى هذه النواحى تكون قيمة الإذاعة — كوسيلة إيضاح مباشرة — قيمة محدودة جداً لأنه من النادر أن تتصل اتصالا مباشراً بالدروس التى يشرحها المدرس لتلاميذه .

ويمكن أن نقسم المدرسين من حيث موقفهم إزاء الإذاعة اللاسلكية إلى فريقين :

فريق متشائم ، فريق متفائل .

فالفريق الأول يرى أن التلاميذ لا يصلحون مطلقاً لنظام المحاضرات ، إذ من الواجب أن يعمل التلميذ بنفسه تحت إشراف مدرسه وتشجيعه . وإن من أشد ما يعاب على طريقة الإذاعة اللاسلكية فى التعليم أنها تقوم على عدم اتصال المذيع بالتلاميذ اتصالا شخصياً ، وعدم تهيئة الفرصة للرد على ما يوجهونه من الأسئلة أثناء إصغائهم ، مما يثير الملل فى نفوسهم ويبعث فيهم الكراهية والبغضاء.

وأما الفريق الثانى وهو المتفائل فذهب إلى أن روح الديمقراطية قد هبطت إلى التعليم عن طريق المذياع ، فنداؤه يشمل الصغير والكبير ، والعظيم والحقير ، وهو لا ينحيز لثقافة دون أخرى ، ولا لجماعة دون غيرها ، ولا الرأى من الآراء الاجتماعية أو السياسية أو الدينية . بل هو يسوى بين الجميع ويرمى إلى هدف واحد هو تعليم الشعب كله على اختلاف طبقاته وألوانه .

على أنى عند ما سافرت إلى لندن كنت شديد الحرص على أن أرى بنفسى مدى نجاح المذياع فى الفصل — وكنت أول الأمر أميل إلى الشك — ثم سرعان ما زالت شكوكى على أثر استماعى للإذاعة المدرسية عدة مرات . وآمنت منذ ذلك الحين بنجاح دروس الإذاعة ، فقد رأيت بنفسى تلبية الأطفال لما يستمعون إليه من كلمات المذياع .

ثم إن الإذاعة الموسيقية والحركات التوقيعية والتمثيل التاريخى ، والأحاديث الشائقة كالحديث عن فيضان نهر بالصين أو إلقاء روايات من أشهر الممثلين البارعين ، كل ذلك أصبح من الإذاعات التى تؤدى إلى نجاح الإذاعة المدرسية واستهواء التلاميذ لسماعها وانتظارها بفارغ الصبر .

هذا وقد بلغ من حسن استماع الأطفال أو التلاميذ لتلك الكلمات أن كان يحدث أحياناً أن يلقى المذيع سؤالا ما ، وسرعان ما يجيبه التلاميذ فى فصولهم : « نعم يا سيدى هو ذاك » أو « لا يا سيدى ليس الأمر كذلك » .

أهمية الإذاعة فى المدرسة :

الحق أنه ليس من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم ولا ينالها التغيير ، بل كان لابد لها من الخضوع للتطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، فالمدرسة اليوم تتراجع حواجزها إلى الوراء ، وبهذا تزداد مسئولية المدرس . ولما كان واجب المدرس هو إعداد تلاميذ اليوم للحياة المستقبلة ، كان من الطبيعى أن تكون المدرسة جزءاً من الحياة ، وكان لزاماً على المدرس ألا يقنع بأن يدرس لتلاميذه المواد التقليدية فقط ، بل كان عليه أن يعمل على ربط ما يدرسه فى الفصل بما يقابله فى الحياة الاجتماعية . والإذاعة المدرسية لا يمكن أن تحدث ثورة فى عالم التربية ، ولكنها تساعد على سرعة التطور والتقدم . والمدرس الذى يلجأ إليها ويستخدمها لأغراضه التربوية فى المدرسة هو فى

الواقع دائب على أن يستغل داخل حجرات المدرسة خبرة التلاميذ أو الأطفال التى يكتسبونها خارج المدرسة ؛ وهو فى الواقع يعمل على ربط المواد المدرسية بالحياة الخارجية أى أنه يعمل على تقوية الروح الاجتماعية فى الأطفال ويصل بينهم وبين العالم الخارجى ، وبذلك تكون الإذاعة المدرسية وسيلة ناجحة من وسائل التربية الاجتماعية التى ننشدها فى الوقت الحاضر .

وفيما يلى يمكن أن نلخص مزايا الإذاعة المدرسية :

١ — أن الإذاعة المدرسية عامل من عوامل توسيع الأفق العقلى للتلاميذ أو للأطفال . فنحن لا ننتظر من دروس الإذاعة أن تكون دروساً شكلية فقط ، ولكننا نستعين بها على توضيح الحقائق العلمية التى يتلقاها التلاميذ بالمدارس ونعمل على أن تتصل بها وتجرى فى شرايينها .

٢ — أن الإذاعة المدرسية تعمل على خلق عادة التركيز العقلى والتمييز والتفكير الاختيارى . ولا نكون مبالغين إذا قلنا إنها تساعد على وضع أسس حسن الاستماع أو الإصغاء المفيد فى حياة الرجولة المستقبلة .

٣ — أن من مزايا هذه الإذاعة أن دروسها قد تهيئ الفرص لتلاميذ المدارس ومدرسيها كى يستفيدوا من خبرة الأكفاء ، ومعلومات الإخصائيين الغزيرة ؛ فالإذاعة تنقل إلى أبواب المدرسة كل إخصائى فى علم من العلوم أو فن من الفنون .

وقد يعترض البعض بأن هؤلاء الإخصائيين ليسوا بمدرسين . وليس منا من ينكر مقدار الفائدة التى يستفيدها كل مستمع إليهم ، لا سيما إذا كان المذيع قادراً على أن يبث فى مادته الجديدة الحياة والنشاط .

٤ — إن الإذاعة المدرسية تدرب الطفل على حسن استخدام أوقات الفراغ ، وإعداد الطفل لاستغلال تلك الأوقات لا يقل أهمية عن إعداده لوقت العمل . فالطفل فى مستقبل حياته مستعد لأن يقضى الساعات الطويلة مستمعاً للمذياع ، والإذاعة المدرسية هى الفرصة الذهبية التى تهيئها المدرسة لتدريب التلاميذ على حسن الاختيار وحسن الاستماع .

٥ — أن الإذاعة المدرسية تساعد المدرس المجتهد بما تمده من مادة جديدة ووجهات نظر حديثه ، وطرق مختلفة فى التدريس وتناول الموضوعات ، وهى تبعث فى المدرسة روح الحياة بما تدخل فى الدروس من وسائل إيضاح لا تتيسر

للمدرس فى الفصل ، كأن يستمع الطفل عن طريق المذياع إلى صوت اندفاع الماء فوق شلالات نياجرا ، أو إلى أحاديث الملوك والعظماء فى مواقفهم الخاصة ، وكأن يصغى إلى « فاراداى » وأمثاله وهو يتحدث عن الكهربا ، أو يصغى إلى وصف الصباح الباكر فى قرية هندية ، أو لنزهة ريفية . وفى التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وغيرها يستطيع المذياع فى المدرسة أن يمثل لنا أعظم المشاكل العلمية مبسطة خصوصاً لو أذاعها المبرزون فيها .

٦ — لا يمكن أن ننكر فضل الإذاعة المدرسية على المدارس النائية فى أطراف القطر وجهاته البعيدة ، فبها يستطيع تلاميذ القرى أن يستمعوا إلى هذه الدروس وأن يتساووا فيها مع تلاميذ المدارس الأخرى التى تقع فى العواصم ونحوها ، فأطفال القرى والأطراف النائية بحكم عزلتهم قد فقدوا الكثير من المزايا التى يتمتع بها زملاؤهم فى مدارس المدن ، ففقدوا معرفة حوادث الحياة اليومية والمشهورة فى قلب المدن ، والإذاعة تعوضهم عن ذلك فهى تهيئ للمدرسة الريفية فرصة لإيجاد أفكار جديدة تدور عليها جهود المدرس وأحاديثه مع الأطفال ، كما أنها تمد تلاميذ الريف بأصوات جديدة يلذ لهم الاستماع إليها .

وأخيراً فالإذاعة المدرسية تتيح للتلاميذ أحسن الفرص للاستماع إلى بلغاء المذيعين وفصحائهم ، بحيث إذا ألفوا سماع هؤلاء الفصحاء واعتادوا الإصغاء إلى طريقة نطقهم فإنهم لا يلبثون أن يشعروا بميل عظيم فى نفوسهم إلى تقليد هؤلاء المذيعين ومحاكاتهم فى طريقة نطق الكلمات ، ولا شك أن هذه الطريقة من أنجح الطرق لتحسين نطق الأطفال كما أنها تحببهم فى اللغة القومية فى أعلى مراتبها ، وهى عندنا اللغة العربية الفصحى لغة البلاد التى نزل بها القرآن .

والخلاصة أنه إذا نجحت الإذاعة المدرسية أحدثت تغييراً ملموساً فى الاتجاهات العقلية عند التلاميذ وأحدثت تغييراً ظاهراً فى العادات والميول وفى انواع المهارات المختلفة التى يقوم بها الأطفال فى أوقات عملهم وأوقات فراغهم .

ما يذاع : والآن نتساءل عن الأساس الذى يمكن أن نتخذه لتنظيم الإذاعة المدرسية ؛ الواقع أنه من الصعب أن نحدد أساساً خاصاً للإذاعة ، فنحن ما زلنا فى طور المحاولة والخطأ والإصلاح وإعادة التنظيم . على أنه يمكن أن نلخص نوعين من أنواع التنظيم شائعين فى معظم البلاد الغربية ، فموضوعات الإذاعة إما أن تدور حول محور مركزى ، أو تدور حول المواد المختلفة ؛

ولنبدأ بالمحور المركزى :

استخدم هذا التنظيم فى نيوزيلندا حيث أجرت إحدى المدارس تجربة فى الإذاعة متخذة موضوعاً رئيسياً كمحور تدور حوله الموضوعات المذاعة طيلة العام الدراسى ، وكان أحد تلك الموضوعات المختارة هو « قصة بلادنا » .

إذا اتخذنا مثل هذا الموضوع محوراً للدراسة ، فإننا نأخذ من كل نبع قطرة وتشمل أحاديثنا موضوعات فى التاريخ الاجتماعى والجغرافيا والعلوم والتاريخ الطبيعى ، لا كموضوعات دراسية منفصل بعضها عن بعض ولكن كموضوعات متصلة مركزة ، تدور حول محور يفسر حياتنا الحالية . لقد أثبتت التجارب نجاح مثل هذا التركيز ، إذ أنه خلق فى الذين استمعوا إليه شغفاً وحباً للسمع وتتبع الإذاعة من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى نهاية القصة .

والطريقة الثانية : هى تنظيم الموضوعات حول المواد المختلفة ، فتشتمل الإذاعة على دروس فى اللغات ، ومختارات من الأدب القومى ، وقطع موسيقية ، وأحاديث وقصص تاريخية ، ورحلات جغرافية ، وموضوعات علمية تبسط نتائج الأبحاث الحديثة . . . إلخ .

إن العنصر الهام فى الإذاعة المدرسية هو ضرورة العمل على إشباع الناحية الوجدانية لدى الطفل ، إن مناهجنا الدراسية تئن تحت عبء سيطرة الناحية العلمية على غيرها من النواحى ، ومن هذا نرى أن الإذاعة المدرسية متممة لعمل المدرسة .

طبيعة المادة المذاعة : أثبتت التجارب أنه كلما كانت المادة المذاعة واضحة بسيطة سائغة منطقية مرتبطة حلقاتها بعضها ببعض ، كان ذلك أدعى إلى أن يحتفظ الأطفال بانتباههم مما لو كان الموضوع المذاع مجرد حديث . وقد نصح أحد كبار رجال الإذاعة المدرسية بإنجلترا بأن تكون المادة المقدمة للطفل عن طريق المذياع مطبوعة بالعنصرين : الإنسانى والفردى ؛ لأنه إذا غلب على المادة الدسامة العلمية ، وإذا ارتفع مستواها فأصبحت معنوية فشلت فى جذب انتباه الأطفال ، وقد وجد أيضاً أن المادة التى تثير فى التلميذ الخيال البصرى يميل إليها الأطفال وكثيراً ما يتذكرونها .

خطة السير فى دروس الإذاعة : أثبتت تجارب « شوتل » ضرورة وجود

مراحل ثلاث فى دروس الإذاعة هى :

١ ــ مرحلة الإعداد أو المقدمة ؛ فينبغى أن يصرف المدرس قبل الإذاعة بضع دقائق يقدم فيها الموضوع للتلاميذ ويثير شوقهم إليه .

٢ ــ مرحلة الإصغاء .

٣ ــ مرحلة التعليق ، إذ يجب على المدرس بعد الانتهاء من الإذاعة أن يقوم بمناقشة التلاميذ فيما أذيع ، ويساعدهم على هضم المادة التى تلقوها ، ويوجههم إلى وضع النقط التى علقت بأذهانهم فى عبارات من تركيبهم .

وقد أثبتت تجاربه أيضاً أن أخذ مذكرات أثناء المحاضرة المذاعة ليس له فائدة كبيرة ، وقد ندهش إذا علمنا أن التجربة أثبتت أن من يسمع فقط ولا يأخذ مذكرات لما يستمع إليه يستفيد أكثر من الذى يدون ما يسمع . كذلك ثبت أن وسائل الإيضاح والكراسات المطبوعة (ملازم الإذاعة) شىء حيوى جداً ، ويجب أن يستغلا إلى حد بعيد . كما يجب أن تكون تعليمات المذيع الخاصة باستخدام وسائل الإيضاح واضحة بسيطة ، وينبغى أن يعطى التلاميذ فرصة للتفكير إذا ما طلب إليهم القيام بشىء فى أثناء الإذاعة ، وثبت أن دروس الإذاعة العلمية مفيدة للأطفال الأقل من المستوى العادى كما هى مفيدة للأطفال العاديين ، وهذه الدروس تثير فى أغبياء التلاميذ ميلا إلى النواحى العملية للعمل المدرسى قد لا تثيره أى ظروف أخرى .

أخطاء وسائل الإيضاح :

يجب أن يكون كل ما يستعمل من وسائل الإيضاح واضحاً وأن نوجه انتباه التلاميذ إلى ما يراد منهم دراسته ، وألا نكلفهم الانتباه إلى أكثر من شىء واحد فى وقت واحد ، والمدرس المتمكن من مادته يستطيع أن يبعد نفسه عن ذكر الأمثلة المعهودة للتلاميذ وبذلك تصبح أمثلته الإيضاحية جديدة مشوقة خالية من اللبس والغموض . والمدرس بخبرته أيضاً يقف على معارف التلاميذ وتجاربهم السابقة وبذلك يعرف المواطن الغامضة التى تحتاج إلى وسائل إيضاح ليعدها قبل البدء فى الدرس . كما أنه ينبغى ألا يعرض وسائله إلا فى أوقاتها . ويحتفظ بها فى مكان بعيد عن أعين التلاميذ حتى لا تشغلهم إلا فى الوقت المناسب ــ وعلى الرغم من الفوائد التى تعود على الأطفال من وسائل الإيضاح

فهى لا تخلو من أضرار إذا أسيء استعمالها .

أولا : قد يغالى بعض المدرسين فى وسائل الإيضاح فيجعلون من دروسهم معرضاً ويعملون على إيضاح كل نقطة بأية وسيلة من الوسائل سواء أكانت هذه النقطة فى حاجة إلى إيضاح أم سهلة لا تحتاج إلى تفسير . عندئذ يهتم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويهملون موضوع الدرس والغرض الذى يرمى إليه المدرس . وجدير بالمدرس إذن ألا يزج بنفسه فى ميدان شرح الحقائق الواضحة والمعلومات السهلة خشية أن يعتقد التلاميذ فيه التعقيد والصعوبة ؛ فيوقع نفسه فى إشكال كان فى غنى عنه .

ثانياً : قد تكون وسيلة الإيضاح أكثر تشويقاً وأجذب للانتباه من المادة نفسها وهذا مما يجعل لها قيمة فى نفسها وفى هذه الحالة تفشل الوسيلة فى الغرض المقصود منها .

ثالثاً : الخطر الكامن فى الإيضاح اللفظى الذى فيه تشويه للأفكار بسوء التشبيه وسوء استخدام الاستعارات التى نستعملها كتشبيه الهضبة بالنضد مثلا وتشبيه محمد بالأسد ، وغير ذلك من التشبيهات التى تبعد الطفل عن الحقيقة .

رابعاً : قد تستثير وسيلة الإيضاح أفكاراً تبعد كل البعد عن الدرس وموضوعه كما أنها مفيدة لخيال الأطفال فلا يستطيعون أن يتصوروا بعقولهم ما يعرض عليهم — وتربية الخيال وتدريبه لا تقل أهمية عن الإلمام بموضوع الدرس .

وأخيراً ننصح المعلم أن يكون على علم بجميع الوسائل التى يتوقف عليها نجاح الإيضاح ونجاح التجارب الإيضاحية التى يقوم بعملها ولا يتأتى هذا إلا بكثرة التمرين والتدريب .

المراجع

1. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Cole : The Method and Technique of Teaching.
4. Gloover : New Teaching for a New Age.
5. Green : A Primer of Teaching Practice.

٦ — الأستاذ أمين مرسى قنديل . التربية وفن التدريس

الأسئلة والأجوبة

للأسئلة مكانة عظيمة فى التدريس وفى الوصول إلى حقائق ، وقد لجأ إليها نفر غير قليل من مدرسى العصور السابقة ؛ فسقراط مثلا اعتمد عليها فى طريقته الحوارية التى سبق أن أفضنا فى شرحها عند الكلام على طرق التدريس . ولقد حذا أفلاطون حذو أستاذه وأخذ عنه طريقة المحاورة التى اعتمد عليها فى جمهوريته . وصياغة الأسئلة فن من الفنون تتطلب عناية عظيمة ومهارة من قبل المدرس حين إعدادها أو إلقائها .

الأسئلة وسيلة بها يتصل المعلم بعقول تلاميذه ، فيثير شوقهم ، ويوقظ انتباههم . والمدرس القدير هو الذى يعرف كيف يسأل ، ومتى يسأل وقدرة المدرس على السؤال من أهم ما يتصف به ومما يتوقف عليها نجاحه فهى وسيلة ناجحة من وسائل التربية الحقة ، والتعليم الصحيح . والعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظيمة فى التدريس اتجاه من اتجاهات التربية الحديثة ، التى ترجع فى نهضتها إلى القرن العشرين .

ويهمنا الآن أن نتساءل عن أغراض الأسئلة : إن أهم الأغراض التى يمكن أن يهدف إليها المدرس من أسئلته يمكن حصرها فيما يأتى :

أولا : الوقوف على معلومات التلاميذ السابقة ، وبذلك يتمكن المدرس من توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم .

ثانياً : تنشيط عقول الأطفال وإيقاظ انتباههم ، وحصر ذلك الانتباه فى مشكلة واحدة حتى تنضج وتفهم ، ثم ينتقل منها إلى غيرها .

ثالثاً : الوقوف على مبلغ تتبع التلاميذ للدرس فإن وجد المدرس أن فهمهم لحقائق الدرس غير مرض ، لا ينتقل بهم إلى جزء آخر ، بل يحاول أن يثبت ما غمض عليهم .

رابعاً : توسيع عقول الأطفال وترقية مداركهم ، لأن أسئلة المدرس لأطفاله ينتج عنها احتكاك عقل واسع مجرب بعقل ضيق أقل خبرة ، وبذلك يمكن تمرين

القوى العقلية على النظر واستنباط الأحكام .

خامساً : تثبيت المعلومات والموضوعات التى درست . واختبار نتيجة الدرس.

سادساً : القضاء على الزهو والغرور عند بعض التلاميذ . وذلك عن طريق إظهار خطئهم وعدم صحة معتقداتهم ، وبذلك يضطرهم المدرس إلى إعادة التفكير فى معلوماتهم والتواضع وترك الغرور .

أنواع الأسئلة :

الأسئلة نوعان :

(ا) أسئلة الطفل .

(ب) أسئلة المدرس .

أولا : أسئلة الطفل :

إن غريزة حب الاستطلاع قوية جداً عند الأطفال ، ويعبر عنها الطفل عادة بوابل من الأسئلة ، والطفل قبل دخوله المدرسة على إلقاء الأسئلة ، أما بعد دخوله المدرسة فينعكس الحال . وتصبح معظم الأسئلة من المدرس لا العكس .

وهناك عوامل عدة تبرر كثرة أسئلة الطفل قبل التحاقه بالمدرسة وقلتها بعد دخوله فيها : فالطفل قبل دخوله المدرسة تواجهه مشاكل عديدة وجديدة ، ولقلة خبرته وتجاربه نجده يندفع فى إلقاء الأسئلة حتى يقتنع . كما أن الأطفال كثيراً مايستخدمون أسلوب الأسئلة نتيجة شعورهم بعامل الألفة والمحبة بينهم وبين محدثيهم ورغبة منهم فى التسلية . ولا ننس أن بعض أسئلة الأطفال تحدث بسبب تهيج الطفل ، وشعوره بالخوف ، والمدرس العاقل هو الذى لا يقتصر على الترحيب بأسئلة الأطفال فقط ، بل هو الذى يعمل على دفعهم إلى ذلك دفعاً ، وإذا فرض أن قاطع الأطفال شرحه للدرس بالأسئلة فيجب أن يكون رحب الصدر هادئاً ويتقبلها بصدر متسع ووجه باش ، وليحاول الإجابة عليها .

على أن موقف المدرس إزاء أسئلة الأطفال يجب أن يختلف باختلاف المناسبات فبعض الأسئلة يكون نابياً لا يليق بالأطفال التعرض له . وعندئذ

يجب أن نشعر الطفل بخطئه ، والبعض الآخر من هذه الأسئلة قد يكون عديم المعنى وفى هذه الحالة يجب مساعدة الطفل حتى يتمكن من صوغ السؤال بصيغة مقبولة شكلا وموضوعاً ، وبعض الأسئلة قد يكشف عن جهل التلميذ بحقائق الدرس . وهنا يجب على المدرس أن يتذرع بالصبر ويعمل على شرح الحقائق العلمية بشكل آخر . وبعض الأسئلة قد تكون سابقة لأوانها ، ولكنها تدل دلالة قاطعة على بعد نظر الطفل ، وفى هذه الحالة لا بد من تشجيعه وتأجيل الإجابة إلى مرحلة أخرى من الدرس . وهناك أسئلة لا تهم جميع أفراد المجموعة ومثل هذه يحسن الإجابة عنها لسائلها فقط . وإذا فرض وتعذر على المدرس إجابة بعض أسئلة الأطفال ، فليس هناك ضير مطلقاً أن يؤجل الإجابة عنها . ويجب عليه أن يعترف فى شىء من الصراحة بعدم معرفته للإجابة ، ويعد الأطفال بأنه سيبحث عن الجواب .

ثانياً : أسئلة المدرس . وهذه يمكن رجوعها إلى الأنواع الآتية :

١ ــ الأسئلة التمهيدية :

وهذه الأسئلة تلقى عادة فى أول الدرس . وتلازم مرحلة المقدمة . والهدف منها إعداد أذهان التلاميذ لاستقبال الجديد من المعلومات ، وذلك بعد استثارة المعلومات القديمة التى لها ارتباط بما يستجد . فالمدرس فى هذه الحالة يساعد التلميذ على أن يسير فى الطريق الصحيح . ويشترط فى مثل هذه الأسئلة ، أن تكون قليلة ، موجزة ، بسيطة ، حتى لا يتدخل الملل إلى نفوس الأطفال كما يجب أن تكون متصلة بمعلوماتهم السابقة ، حتى تشعرهم بالأمن والطمأنينة ، وتدفعهم إلى المخاطرة ، وتثير فى نفوسهم ميلا للدرس الجديد .

٢ ــ أسئلة تثقيفية أثناء العرض :

وبها يتأكد المدرس من فهم التلاميذ لموضوع الدرس ، كما يضمن عن طريقها مدى متابعة التلاميذ للمادة ، وقد يلجأ إليها المدرس إذا شعر بأن الملل أو الركود يستحوذ على تلاميذه . ولما كانت هذه الأسئلة تلقى عادة خلال الدرس فإن استعمالها يتطلب من المدرس مهارة فى إدراك جو الفصل . فقد

تكون مثل هذه الأسئلة مشوقة للدرس ، وخاصة إذا ما اعترضت قصة يلقيها المدرس على أبنائه ، وقد تكون لشحذ قوى التلاميذ العقلية وخاصة : الملاحظة والموازنة ، والذاكرة والخيال ، والحكم ، والتعليل . على أن نجاح مثل هذه الأسئلة يتوقف إلى حد بعيد جداً على مهارة المعلم ، وقدرته على حصر أفكار تلاميذه فى المشاكل التى يتناولها بالشرح ، وهذا يستدعى منه أن يكون على بصيرة تامة بما يريد استنباطه فيجعل أسئلته موجهة إلى نقط الموضوع مباشرة .

٣ ـ أسئلة المراجعة :

ومثل هذه الأسئلة تكون فى نهاية كل مرحلة من مراحل الدرس ، وقد تكون فى نهاية الدرس كله . والغرض منها معرفة مبلغ فهم التلاميذ للحقائق ، وإزالة الغموض الذى قد تصادف حدوثه ، وإيقاف المعلم على مواضع الصعوبات والمواطن التى لم يتقن تدريسها ، أو التى أسرع فى شرحها وبذلك يتمكن من إصلاح الخطأ وتوضيح الغامض ، وتحديد السرعة التى يجب أن يسير عليها فى التدريس . ويجب ألا تكون المراجعة بنفس طريقة التدريس لأن ذلك يبعث الملل فى نفوس التلاميذ ، ويجعل إجابتهم آلية . ويجب أن تكون أسئلة المراجعة متماسكة مرتبة ترتيباً منطقياً ؛ فالأسئلة المفككة لا فائدة منها ، كما يجب أن تمس النقط الهامة الأساسية من الدرس حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية . ويجب أن تكون باعثة على التفكير ، وتقتضى تنظيم جزء كبير من المعلومات . ومن أشق الساعات على المدرس فى الفصل ـ لا سيما المدرس المبتدئ ـ أن يشعر بأن التلاميذ لم يجيبوه إلى أسئلته ، أو أن أسئلتهم التى يقصدون بها الاستفادة والاستزادة كانت قليلة ؛ أما عدم إجابتهم لأسئلة المدرس فترجع فى العادة إلى عدم فهمهم شرح المدرس ، وفى هذه الحالة يجب ألا نلوم التلاميذ بل يحسن بنا أن نعترف بعجزنا ونلقى اللوم على عاتقنا ، وتكرار مثل هذه الحالة سرعان ما يسبب فساد النظام فى الفصل ، وانصراف التلاميذ عن الدرس . وسبب ذلك هو ضعف المدرس إما فى موضوع الأسئلة أو فى طريقة بنائها وترتيبها . وأما قلة أسئلة التلاميذ للاستزادة من العلم فتدل دلالة قاطعة على أن المادة التى يتناولها

المدرس لا تثير فيهم حب الاستطلاع .

فسؤال التلاميذ ليس بالأمر الهين كما يتوهم البعض ، وهو يحتاج إلى مهارة ومران طويلين ، إذ أنه يستلزم من المدرس هضم المادة هضماً صحيحاً ، وهذا يمكنه من أن يجعل أسئلته سلسلة متصلة ، كما أنه يساعد على التغلب على الصعوبات أثناء السؤال ، فيعدل الأسئلة إذا اقتضى الحال تعديلها ، كما يتطلب منه معرفة بعقلية التلاميذ وتجاربهم وخبراتهم السابقة وأن يقف على أحسن الوسائل التى تبعثهم إلى العمل . زد على ذلك أنه يتطلب أيضاً التدريب الكافى على السؤال حتى يتيسر صوغه وإلقاؤه وعدم التردد فيه ، مع قدرة عظيمة على التعبير والمرونة . ولا ننسى أن طريقة إلقاء السؤال تدعو التلاميذ إلى الإقبال على المدرس أو الإعراض عنه .

وهناك على العموم شروط يجب أن تتوافر فى الأسئلة حتى تفى بالغرض منها هى :

١ ــ أن تكون واضحة سهلة العبارة ومناسبة لمدارك التلاميذ . فالعجز عن الإجابة قد يكون سببه عدم فهم السؤال .

٢ ــ أن تكون محدودة ، فلا يتناول السؤال الواحد شيئين معاً ــ مع صغار الأطفال ــ وأن يكون الجواب الصحيح محدوداً أيضاً ، كما يجب أن يحدد المدرس ما يجب على التلاميذ الإجابة عنه .

٣ ــ أن تكون ملائمة لسن التلاميذ ومستواهم ، ومتصلة بالموضوع الذى يتناولونه .

٤ ــ أن تكون موزعة توزيعاً عادلا على جميع أطفال الفصل فلا نخص بها فريقاً دون آخر .

٥ ــ أن تكون واضحة وخالية من الإبهام ، ومعناها يجب أن يكون ظاهراً وعباراتها لابد أن تكون سهلة مما تعود الأطفال على سماعه من الألفاظ والتراكيب .

٦ ــ أن تكون باعثة على التفكير بحيث لا تحمل الأطفال على الحدس والتخمين .

٧ ــ ألا تكون على وتيرة واحدة فتصبح مملة ، ولذلك يجب أن تكون متنوعة فى صيغتها .

٨ – يجب أن ترتب ترتيباً منطقياً إن كانت متعددة ، لأن الأسئلة إن كانت متصلة الحلقات فإنها تؤدى إلى ربط المعلومات بعضها ببعض فى أذهان التلاميذ .

٩ – ألا تكون إيحابية ، فإن أحسن أنواع الأسئلة ما يدفع إلى التفكير ويجعل التلاميذ ينظمون معلوماتهم وخبراتهم بشكل جديد فيما يتعلق بالمشكلة الجديدة . والإيحاء – كما هو معروف – يغنى الطفل عن التفكير . كما ينبغى ألا تكون من الأسئلة التى تكون إجابتها إما بالنفى أو الإيجاب أو بالشىء أو نقيضه (طويل . قصير . أبيض . أسود إلخ) . فكل ذلك يجعل الأسئلة غير وافية بالغرض منها .

١٠ – يجب أن تتلى بمهارة ودقة ، وأن يكون المدرس قادراً على التعبير ومشجعاً تلاميذه على الإجابة لما لمسوه من روح العطف الذى ينبعث من بين جوانحه عند إلقائه السؤال .

وإذا أردنا أن نقدر الأسئلة حق قدرها فلننظر إلى ما وصل إليه العالم فى الوقت الحاضر من تقدم وحضارة . فإن ذلك إنما يرجع إلى أسئلة وضعها بعض المفكرين لأنفسهم وحاولوا الإجابة عنها .

الأجوبة

أما الأجوبة فلا تقل أهمية عن الأسئلة . فإجابة المدرس توضح للتلميذ ما عسر عليه فهمه ، أو تساعده على استكمال معرفته بالشىء الذى يسأل عنه ، وأما إجابة التلميذ فهى التى توضح للمدرس مدى فهم التلميذ للمادة ، وكذلك مبلغ وضوحها أو غموضها بالنسبة للتلاميذ .

وأما من حيث الإجابة نفسها . فيجب أن يرفض المدرس الأجوبة الخاطئة أو المبهمة) لأن من شروط الإجابة الجيدة صحة مادتها وتركيبها ، ودقتها ووضوحها فى دلالتها على الأفكار . ويستحسن أن نجعل التلميذ يصحح خطأه بنفسه إذا أمكن . ويجب على المدرس أن يجعل التلاميذ يفكرون قبل الإجابة ؛ فلا يلقى عليهم السؤال ويطلب منهم الإجابة مباشرة . لأن ذلك لا يعودهم على ترتيب المعلومات والتفكير قبل الرد . « للطريقة التى يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ

ويتصرف فيها ، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير وانتظامه » فالأجوبة هى مقياس صحيح لما تعلمه التلميذ . وتعبير التلميذ بعبارته يثبت المعلومات لديه والإجابة بجمل تامة تعوده الدقة وتساعده على قوة التعبير . ويرى بعضهم التزام ذلك ، وبعضهم لا يرتضيه لما فيه من تكلف وإضاعة للوقت ولما يصحبه من ملل ولأن الإجابة قد تحصل بكلمة ، ويجدر بالمدرس أن يراعى الأمور الآتية فى إجابات التلاميذ :

١ – أن الأسئلة كما يجب أن تكون مسموعة للفصل كله ، فكذلك الإجابة يجب أن يسمعها كل تلميذ ، حتى ولو كان التلميذ قريباً من المدرس ويمكن سماعه بسهولة .

٢ – يجب ألا يكرر المدرس نفسه الإجابة ، ولكن عليه أن يطلب من التلميذ المجيب – أو من غيره – إعادة الإجابة بصوت مرتفع ، إلا فى بعض الحالات ، التى توجب على المدرس أن يعيد كلمات بنفسه ، وذلك كالكلمات الصعبة فى اللغات الأجنبية ، أو أسماء الأعلام فى التاريخ ، أو أسماء المدن فى الجغرافيا .

والحذر كل الحذر أن يكرر المدرس الإجابة الخطأ مهما كانت الحال . خوفاً من أن يفهم بعض التلاميذ أنها هى الصواب فتستقر فى أذهانهم على هذا الأساس .

٣ – يجب ألا يضع المدرس جملا بها أخطاء ويطلب من التلاميذ تصحيحها فإن ذلك يخلق عند التلاميذ مجالا للشك .

٤ – بعض المدرسين يتبع أحياناً طريقة تصحيح التلاميذ لإجابة إخوانهم وهى طريقة لا غبار عليها فى ذاتها، ولكن ينبغى ألا يطلب من التلاميذ تكرار الخطأ ثم تصحيحه .

٥ – إذا أخطأ تلميذ فى الإجابة على سؤال ما فيجب أن يعرف سبب خطئه ، حتى يعمل على تحاشى ذلك الخطأ فى المرات القادمة ، وخاصة إذا كانت الإجابة تحتوى على بعض الخطأ والصواب ، أو كانت فى جوهرها صحيحة وإنما الخطأ فى التعبير فقط .

على أنه إذا كانت الإجابة خطأ كلها ورأى فيها المدرس ما يدل على أن

التلميذ لم يكثر – فيجب عليه ألا يدع الفرصة تمر دون أن ينبه إلى إهماله فى التفكير وضرورة عنايته بالدرس . . لكن إذا كان الخطأ ناتجاً عن صعوبة فى الموضوع ذاته وأظهر التلميذ اجتهاداً فى الإجابة عنه ، ففى هذه الحالة ينبغى ألا ينهره المدرس ، بل يساعده فى الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

٦ – إذا وجد المدرس أن أخطاء التلاميذ فى إجابتهم على أسئلته كثيرة متعددة فيجب عليه أن يبحث عن سبب ذلك ، فلعل السبب فى درسه هو ، وقد يكون من التلاميذ ، أو من عدم اتصال الدرس الحاضر بالسابق .

٧ – يجب **ألا تقتصر** الإجابة على فئة معينة من الفصل أو أفراد معينين يجيبون عن أسئلة المدرس دون غيرهم ، فإن ذلك يشجع الكسالى على التمادى فى الكسل كما أنه يثبط من همم بعض التلاميذ الذين لا يجدون فرصة للإجابة كغيرهم .

٨ – يجب على المدرس أن يعنى بضبط الفصل أثناء إجابة التلاميذ ، وخاصة حين تتعاقب الأسئلة والإجابات الصحيحة عنها ، وحين تكون رغبة كل تلميذ فى الاستئثار بالإجابة .

مراجع الباب التاسع

1. Adams : The New Teaching.
2. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
3. Adamson : The Practice of Instruction.
4. Cole : The Method and Technique of Teaching.
5. Catty : The Theory and Practice of Education.
6. Dumville : Teaching its Nature and Varieties.
7. Gloover : New Teaching for a New Age.
8. Green : A Primer of Teaching Practice.

الباب الحادى عشر

الاتجاهات الحديثة فى التربية

قبل أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نجيب عن الأسئلة الآتية رجاء الوصول إلى شىء من التحديد فيها : ما التربية الحقة ؟ وما التكوين الصحيح ؟ وما الغاية من تدريس هذه المواد المختلفة ؟ أو بعبارة أوضح ما وظيفة المدرسة ؟ وما عمل المربى ؟ وهل فى رأيك أن يكون التعليم إجبارياً وهل لذلك أثر فى المجتمع ؟

يقول « جون ديوى »[1] موفراً علينا مؤنة الإجابة عن هذه الأسئلة :

« نقصد بالتعليم الصحيح ذلك الحصول المدرسى الذى يندفع إلى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم ، كى يكتسبوا المهارة فى التفكير فيتغلبوا على مشاكل الحياة المستقبلة » وإذن فليس التعليم هو حشو الأذهان الصغيرة بما لا قبل لها بتحمله ، ولكنه إقبال صحيح من التلاميذ على العمل المدرسى والمواد الدراسية ، يعالجونها بأنفسهم ومجهودهم الشخصى ولا يعتمدون على سواهم .

وعلى ذلك فالتربية الحقة هى التى تبنى على مثل هذا النوع من التعليم التلقائى الحر ، والذى فيه يجابه التلميذ مشاكله الصغيرة بذاته ، ويروض نفسه عليها . معنى هذا كله أن وظيفة المدرس ليست هى فى دفع التلاميذ إلى استظهار الدروس أو فى حملهم على استرجاعها ، ولكن فى قيادة هؤلاء التلاميذ قيادة هينة ، فيها كثير من الأناة والترفق ، حتى يندفعوا بأنفسهم إلى حل ما أمامهم من المشكلات العلمية أو العملية كل وفق ما يرى حسب هواه . وهنا فقط يصح أن نضمن انتباه التلاميذ إلى أعمالهم ، وبهذا أيضاً يصح أن نطمئن إلى أنهم سوف لا يسأمون هذه الأعمال ، فلا نتوقع حدوث ما نراه عادة من انقطاع التلاميذ عن المدرسة فى نهاية التعليم الأولى أو الابتدائى لا لشىء إلا لأنهم لا يشعرون باطمئنان فى وجودهم بتلك المدارس ، بل إنهم قد أحسوا بعد الخروج منها كأنهم قد أفلتوا من غياهب السجون ، إذ أنهم قد تحرروا من ضغط

شديد ؛ وإذن فسياسة التعليم تنجح أو تفشل بقدر ما يمكنها من جعل الحياة المدرسية شائقة جذابة .

تلك هى التربية الحديثة ، وذلك هو اتجاهها الحالى . وقد يكون من الصعب بل من العسير على من يؤرخ حركة فكرية اجتماعية أن يعين مبدأها بالتحديد ، وإنما اصطلح مؤرخو الحركات العقلية والاجتماعية على اعتبار حوادث معينة على أنها بدايات أو نهايات . وعلى هذا النحو فعل رجال تاريخ التربية ، فاتفقوا أو كادوا يتفقون على أن جان جاك روسو هو رسول التربية فى العصور الحديثة ويعتبر فاصلا بين عصرين من عصور التربية هما :

(ا) التربية القديمة ، وشعارها المادة ويرمز لها باسم Matreocentricism

(ب) التربية الحديثة ، وشعارها الطفل ويرمز لها باسم Paedocentricism

وجان جاك روسو ، أو رسول التربية فى العصور الحديثة ، هو الذى استطاع بتهكمه المر ، وسخريته اللاذعة أن يسفه أحلام المربين فى عصره ، وأن يضع أيديهم على مواضع الداء من نفوسهم ، وأن يشخص للناس دواءهم فى عبارة يسيرة من عباراته الخالدة وذلك حيث يقول : « إننا لا نعلم شيئاً عن الطفولة ، وكلما مضينا فى تربية الأطفال — ونحن على جهل بطبيعتهم — ازددنا تورطاً فى الأمر ، وضلالا فى الطريق وبعداً عن الصواب . والعجيب أن المربين والقائمين على أمور التربية ، قد أضنوا أنفسهم كثيراً ، وأجهدوا عقولهم فيما يجب على البالغ أن يتعلمه ، وما يجب على المدرس أن يعامله به ، ولكنهم نسوا من هو أهم من البالغ شأناً ، وأحق منه بالعناية ، وهو الطفل الذى أغفلوا شأنه ، ولم يلتفتوا إليه » .

لقد كانت آراء هذا الفيلسوف الذى يصح أن نطلق عليه « نصير الطفل » أول شعاع من النور ألقى على طرق التربية الشكلية ، فأبان عن فسادها وكشف عن سوآتها ، ونبه الناس إلى ضرورة إصلاحها مهما كلفهم ذلك من جهد وعناء ، كما كانت آراء ذلك الفيلسوف أول بوتقة صهرت ما حولها من نظم وعقائد وصاغت منها نظماً مستحدثة وعقائد جديدة ، وراح الناس يؤمنون بهذا الجديد من النظم والمعتقدات ، ولقد تشبع نفر غير قليل بمبادئه وعملوا على تطبيقها ،

وأولئك هم : بزداو ، وبستالوتزى ، وفروبل ، وهربارت ، وغيرهم . وكان لهؤلاء فضل عظيم فى تهذيب أفكار روسو وتشذيب ما كان فيها من زوائد ، فهم فى الواقع طلائع التربية الحديثة .

فروسو هو صاحب فضل التفكير فى الطفل ، وتبعه فى ذلك كل من : بستالوتزى وفروبل ، وفى أوائل القرن التاسع عشر نادى كل من Kant كانت ، وهربارت بضرورة تأسيس التربية على أسس من علم النفس ولكن كانت تنقصهم الناحية العلمية عن الطفل ، وأولئك جميعاً هم طلائع التربية الحديثة ، الذين مجدوا الطفولة ولكنهم لم يعرفوها كما نعرفها الآن .

ويتقدم بنا تاريخ التربية إلى القرن التاسع عشر ، فتجد فى بداية هذا القرن أن الحركة الحديثة قد نشطت على يد نفر من رجال علم النفس الذين قصدوا لدراسة الطفل . ولم تبدأ هذه الحركة فى رقعة الشطرنج الأوربية أو فى أى جزء آخر من أجزاء العالم القديم ولكنها بدأت فى الدنيا الجديدة ؛ بدأت فى الولايات المتحدة الأمريكية . ذلك : لأن حركة التجريب وجدت من يؤمن بها فى هذا العالم الجديد ، وهذه الحركة يرجع الفضل فيها إلى العلامة « شتانلى هول » بلتيمور ، وأسس فى الولايات المتحدة أول معمل لعلم النفس سنة ١٨٨٧ (فى أول مجلة سيكلوجية فى العالم معروفة باسم The American Journal of Psychology.)

ثم انتقلت الحركة عبر المحيط الأطلسى ، وظهرت فى إنجلترا على يد الأستاذ وارنر Warner الذى ألف كتاباً فريداً فى نوعه يعرفه باسم « الأطفال وكيفية دراستهم» سنة ١٨٨٧ Warner : The Children How to study them والأستاذ سلى Sully ، فهذان تأثرا بتلك الحركة فيما بعد وأسسا مجلة علم النفس الإنجليزية The uritish Journal of Psychology

ثم ظهرت الحركة فى فرنسا على يد Binet بينيه مؤسس مقياس الذكاء

ثم انتقلت إلى ألمانيا مهد علم النفس التجريبى على يد فخنر Fichner مؤلف كتاب Psycho-physics وكان فنت Wündt أول من أسس معمل علم النفس هناك. ومن ألمانيا انتقلت إلى سويسرا على يد الأستاذ كلاباريد عميد معهد جان جاك روسو : ولم تقتصر هذه الحركة التجريبية لدراسة الطفل والطفولة على بلاد الغرب بل انتقلت إلى الشرق فظهرت فى مصر فى معاهد التربية . وكان

عميد هذه الحركة الأستاذ إسماعيل القبانى ، وظهرت فى بغداد فى دار المعلمين العالية كما أنها وجدت مؤمنين بها فى الهند والصين واليابان .

ومنذ بداية القرن العشرين أخذ المربون يستفيدون من نتائج الأبحاث السيكولوجية وفتحت المدارس أبوابها لهذا التطور الجديد وبدأت طرق التربية الحديثة تجد طريقها إلى والوجود ، فظهرت مدارس منتسورى ، ودالتن ، والمشروع ومدارس كوزنيت وويتكا ، ودكرولى ونلاحظ أن مدارس الدولة كنظمها الاجتماعية هى عنصر محافظ ولذا كان لابد من مرور زمن طويل بين ظهور النظريات وتطبيقها فى المدارس . ومن ذلك يتبين لنا أن هذه ظاهرة ليست بالغريبة ولا تتعارض مع طبائع الأشياء . ونلاحظ أن مدارس الطراز الحديث هى أكثر انتشاراً فى الولايات المتحدة ، لأن الأمريكان أسرع الناس للأخذ بكل جديد ، فهى دولة فنية جديدة ، ليس لها تقاليد تقيدها وتخضع لها ، زد على ذلك ما امتاز به الشعب الأمريكى من عقلية عملية تقيم وزناً للتجارب وتقبل عليها بكل همة ونشاط .

والآن نتساءل عن أهداف التربية الحديثة، وعن اتجاهاتها : — إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة تربنا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ويتفق من ناحية أخرى ؛ تختلف فى الأسماء ولكنها تتفق فى الروح العامة ، تختلف فى الوسائل ولكنها تتفق فى الغايات البعيدة ، تختلف فى الغايات الغريبة ولكنها تتفق فى الغايات البعيدة فمثلا تختلف طرق منتسورى . ودالتن ، والمشروع . بعضها عن بعض فى غاياتها القريبة ولكنها تتفق فى غاياتها البعيدة ؛ فطرق منتسورى ترمى إلى الحرية وتدريب الحواس وجعل التربية قائمة على عنصر اللعب. أما طرق دالتون فهى تؤكد الحرية والتعاون . وطريقة المشروع ترمى إلى وضع غاية لنشاط الطفل وإلى توضيح الغرض من كل عمل وهذه الطرق جميعها تتفق فى الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاتيته ، وتراعى حاجيات الزمان والمكان ، أى : حاجات المدنية الحديثة ، فالاعتبارات الأولى لا تخرج عن أن تكون اعتبارات سيكولوجية . وأما الاعتبارات الثانية فهى اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة إذن حركة واحدة ذات قطبين ؛ طفل

ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قيماً واعتبارات سيكولوجية ، ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قيماً واعتبارات اجتماعية . وجميع رجال التربية يعترفون بقيمة الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء ، إلا أن هناك خلافاً فى الدرجة فالسير برسى نن يؤكد قيمة الاعتبارات السيكولوجية إلا أنه لا يهمل المجتمع أما جون ديوى فيؤكد الناحية الاجتماعية ، ولكنه لا يهمل الاعتبارات النفسية . وتظهر الاعتبارات النفسية واضحة فى كتابه « المدرسة والطفل » ونزعته الاجتماعية تعلن عن نفسها فى كتاب « المدرسة والمجتمع وتمتزج » الناحيتان فى كتاب « مدارس الفن » .

أولا : الاعتبارات السيكولوجية (النفسية)

إن فكرة احترام الطفل والطفولة هى أهم مميزات التربية الحديثة . على أن التربية التقليدية –المتأثرة على الخصوص بالتربية اليونانية والمسيحية – كانت أبعد من أن تحترم الطفولة بل إنها كانت تعمل على قمعها : فجماعة اليونان كانت تأخذ الأطفال بالقسوة والشدة ، أما الرومانيون فقد تطرفوا فى استعمال القسوة وغالوا فى الالتجاء إلى السياط والعصى . وفى القرون الوسطى كان الاعتقاد السائد أن طبيعة الطفل شريرة فاسدة ويجب قمعها وهذا أدى إلى الرهبنة ، والزهد ، وكانت المدرسة بوجه عام « سجن الطفوله » وجوها جو سلطة وشدة .

وفوق هذا كانت التربية القديمة تهتم أكثر ما تهتم بحشو أذهان الأطفال بالمواد الدراسية المختلفة ؛ رضوا بذلك أم لم يرضوا . ولذا سمى ذلك العصر بعصر المادة Matreocentricism بينما أهملت ميول الأطفال إهمالا تاماً إذ كان المدرسون يفترضون فى الطفل « أنه مصغر رجل Young Adult » له ما للراشد من الملكات والاستعدادات ولذا كانوا يقيسون أعماله ويقدرون حركاته وسكناته بمعايير الرجال . حقاً إن التربية فى جميع العصور لم تخل من بعض المدرسين الذين يفهمون نفسية الأطفال كما يفهمون مادتهم ، ولكن كانت الطريقة العامة أن يهتم المدرس بمادته أكثر من اهتمامه بتلميذه ، وبعبارة أخرى : قد نسى المدرس أن عملية التعلم تنصب مفعولين– على حد تعبير سير جون آدمز – أحدهما : التلميذ ، والآخر المادة لذا لم يكن عجيباً أن لا يميل الطفل إلى المدرسة بل يرى

فى المدرس ذلك الشخص الذى يأمر وينهى ويتكلم ويصغى له الجميع . هذا إلى أن التربية التقليدية أهملت الحرف والصناعات والأعمال التى يقوم بها الأفراد فى حياتهم فأهملت التعاون بين التلاميذ بل إنها رأت فى إرشاد الزميل لزميله خروجاً على النظام ، فضلا على أن موقف التلميذ فى المدرسة كان موقفاً سلبياً ، موقفاً لا يعدو أن يكون فيه مستمعاً للمدرس ، وبعبارة أخرى : يكون مثل المدرس والتلميذ كمثل جهازين أحدهما للإرسال ، والآخر للاستقبال ؛ فيرسل الجهاز الأول ما به من الأخبار للجهاز الثانى الذى يرددها — بدون تقدير لقيمتها — ترديداً آلياً ويحتفظ بشيء بعد ترديدها . أهملت التربية القديمة رغبة التلميذ فهو يلقن المادة سواء أوافقت طبيعته ومزاجه أم لم توافق ، ولذا فهى تتطلب مجهوداً شاقاً من المدرس فى إثارة انتباه التلاميذ ، وإيجاد الرغبة عندهم فيما يعطى لهم من الدروس . بل إن المحافظة على هذا الانتباه وهذه الرغبة طول مدة الدرس كانت من الصعوبة بمكان لأن التلميذ هنا لا يعمل بل هو مستمع فقط ، ولذا يكون لديه من الفرص ما يسمح له بشرود ذهنه أو بالعبث بالنظام .

وتهتم التربية الحديثة بالطفل فينادى جون ديوى « بأن يكون الطفل محوراً للبداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية» ، فهى تراعى ميوله الحاضرة وحاجاته النفسية ، وتهتم بحاجة الطفل للأمن ، وحاجته للمخاطرات فهما نزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، وفى مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط مظاهر نشاط احتفاظية ومظاهر ابتكارية . والعلاقة وثيقة بين الابتكار والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم فى ميادين الفن والعلم ، ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالميل إليها يتجلى إذا توفر الشعور بالأمن ، فالطفل الذى يهاجم غيره إنما يفعل ذلك لوثوقه من قوته . فالحاجة للأمن إذاً هى الحاجة الأساسية والرغبة فى الأمن رغبة لا يمكن إغفالها . والطفل لا يتقدم بسهولة ، فى ميدان من الميادين إلا إذا اطمأن إليه وفقدان الأمن ينتج عنه مشاكل لا حصر لها . فالطفل فى حاجة إلى الحب والعطف وإلى اعتراف الغير به . وهو بحاجة إلى الحرية والضبط فى آن واحد ،

وبحاجة إلى الشعور بالنجاح ، وحاجته إلى الشعور بالنجاح مرتبط تمام الارتباط بحاجته للأمن . فالطفل يتطلع إلى النجاح ويميل إليه . والنجاح هو مفتاح الثقة بالنفس . ومتى وثق الطفل بنفسه شعر بالأمن فيتقدم ويرتقى سلوكه ويزداد نجاحه إذا شجعه من حوله وأظهروا الاغتباط بنجاحه وقد قيل « لا ينجح فى الحياة مثل النجاح فى الحياة » .

وهذا التغير فى الاتجاه العقلى إزاء الطفل والطفولة نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق وللمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه وميوله — إلى حد كبير — هى المادة التى يشتغل عليها المدرس والمادة التى تعتمد عليها الطريقة .

ثانياً : الاعتبارات الاجتماعية :

إن التربية التقليدية السائدة الآن فى معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية اليونانية القديمة ومدينة اليونان ، تلك المدنية الأرستقراطية النشأة التى كانت ترجع إلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ، فقد كان المجتمع اليونانى فى ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار أو السادة ، وطبقة العبيد والإماء . فالسادة هم الجديرون بالحياة الحقة السعيدة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوى ، وتكد فى سبيل العيش لتوفر أسباب الترف للسادة ، ومن ثم كانت التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضائه فى المتعة والترفيه — وبين التربية المهنية التى تنكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية — أقول كانت هذه التفرقة — بعيدة عن كل ما يرقى العقل ويهذب الذوق وينمى الشعور بالجمال . وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين : العلم ، والصناعة . ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها فى مناهج الدراسة . فكان للعلوم الأكاديمية المقام الأول وكانت مواد الدراسة كله نظرية ومجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هى الحالة التى كانت سائدة فى بلاد اليونان والتى ما زلنا إلى حدما متأثرين بها ، برغم زوال الظروف الاجتماعية التى أوجدتها ، ولكن بانتشار الديمقراطية فى المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد المجتمع فأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة

تعميم التعليم بين جميع الطبقات وزن عظيم فى الدولة المستنيرة . وقد انتقلت الحركة من العالم الغربى إلى العالم الشرقى . ودراستنا لما طرأ على نظم التربية والتعليم بعد الحرب العالمية الأولى من تغير تثبت هذا الاتجاه . ويؤكد الأستاذ كاندل Kandel « أن النزعة العامة ترمى إلى توحيد نظم التربية والتعليم لطبقات الشعب . فحركة المدرسة الموحدة فى ألمانيا ، وحركة الـ Ecole unique فى فرنسا إن هما إلا دليلان على هذا الاتجاه الشائع بين الدول » فالغرض من حركة المدرسة الموحدة أو المشتركة هو تزويد أبناء الأمة عامة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم للمعيشة فى مجتمع راق ، والمساهمة فى حياته ، وتهيئة الفرصة لإظهار مواهبهم وتنميتها ، حتى يبلغوا العمر الذى يمكن الحكم فيه على المواهب المختلفة . وتنويع التعليم تبعاً لها . وحركة المدرسة الموحدة مبنية فى أساسها على اعتبارات سيكلوجية : على مبدأ مراعاة الفروق الفردية التى أثبت علم النفس الحديث أهميتها ، وحتم مراعاتها فى نظم التربية . فهى إذاً حركة بعيدة عن ذلك المعيار الذى كان أساس التربية القديمة ــ معيار التفرقة بين طبقتين منفصلتين . طبقة تختص بالحكم والجاه . وطبقة قضى عليها بالخضوع والذلة .

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » وسنتكلم عنها بالتفصيل فيما بعد : فالديمقراطية وهى حكم الشعب بوساطة الشعب ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها فى المدرسة ويقول ديوى فى ذلك « إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها ــ وفشلنا فى إعطائهم الثقة ليعملوا ويفكروا لأنفسهم ــ فإننا نضع حاجزاً منيعاً فى طريق التغلب على المعايب الحالية لنظامنا ، وفى سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية » فالتربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكلوجية والاعتبارات الاجتماعية . أى بين حاجات الطفل وحاجات المجتمع ، وتعمل على الاستفادة من جميع القيم بقدر الإمكان : فهى تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التى هى الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

المبادئ الحديثة فى التربية :

أما المبادئ الحديثة فى التربية فهى :

(ا) مبدأ الحرية .

(ب) مبدأ اللعب .

(ج) مبدأ تحقيق الذاتية .

(د) مبدأ تعلم الحياة بالحياة أو التعليم عن طريق النشاط .

مبدأ الحرية :

أما عن مبدأ الحرية فنقول : إن التربية الحديثة ترمى إلى إعطاء الأطفال قسطاً كبيراً من الحرية ، ليكون المجال واسعاً لإظهار شخصياتهم على حقيقتها ، ولكى يشعروا بهذه الشخصية ويتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التى تجعلهم يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم ، والتى تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين . فإرادة المرء لا ترتقى ولا تقوى إلا بتدريبها على العمل ، والإنسان لا يحترم الحرية ويقدرها قدرها إلا بالحرية ، ولا يتسنى للمرء أن يحصل على الاستقلال بالرأى والعمل إلا بالتدرب عليهما تدريباً متواصلا من أول نشأته . فإذا نشأ الطفل مجبراً — كما كان الحال قديماً — ونشأ على دوام الخضوع لرأى سواه ، محروما من استعمال عقله ومواهبه فى تصر يف أموره : صغيرها وكبيرها وما يوكل إليه من أعمال — شب فاقداً كل استقلال فى الفكر والعمل .

والتربية الحديثة تعمل على أن تكون أخلاق الطفل ومظاهر سلوكه المتنوعة صادرة عن نفسيته وباطنه لا ملقاة عليه من الخارج ، فهى تعمل دائماً على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه . وفى الواقع إن وظيفة المربى الحديث هى تعويد الطفل تدريجاً أن يستغنى عنه ويعمل بغير إشرافه . وهذا ولاشك صحيح فى التربية العقلية .

وهكذا تغيرت الحال فقديماً كان المدرس قاسياً لا تفارق العصا يده ، أما اليوم فحدث رد فعل شديد فى بعض النواحى ، وقام كثيرون يدعون إلى التأديب الحر الطليق ، ويناشدون المدرس أن يطلق الحرية للأطفال كاملة غير

منقوصة ، وأن يمحو سلطته بيده ويبقى أمام الأطفال مرشداً ليس غير ، كما تفعل المدرسة فى طريقة منتسورى .

على أن أنصار مذهب الحرية قد يغالون به أحياناً مغالاة كبيرة تخرجه عن القصد منه فتصبح المدرسة فوضى لا يتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيق أو بتعليم نافع . وذلك كالمدرسة التى أنشأها « تلستوى » ، وكغيرها من المدارس الحديثة التى أساءت معنى الحرية فى التربية ، فالحرية ليست هى الفوضى أو عدم النظام .

تطبيق مبدأ الحرية فى المدارس الحديثة :

ولنر الآن إلى أى حد طبقت المدارس الحديثة كدكرولى والتى والمشروع مبدأ الحرية فى معاهدها :

فى مدارس دكرولى :

فى مدارس دكرولى وهى التى أنشأها « أوفين دكرولى » المربى البلجيكى الشهير نرى الحرية متمثلة فيها إلى حد كبير ؛ إذ التلميذ فيها يبحث حول حاجاته وما يتصل بتلك الحاجات ، لا يقيده فى ذلك مدرس أو نظام أو موضوع ثابت ، لأن أساس الدراسة فى تلك المدارس هو الميول الطارئة فى كل شهر من شهور السنة ، ففى شهر يناير وفبراير مثلا يشتد البرد ويشعر الطفل بالحاجة إلى التدفئة فيكون اهتمامه بالملابس والنار ليقى نفسه شر البرد ويتم له معرفة ذلك بحرية تامة عن طريق الأساليب الثلاثة المتبعة فى تلك المدارس ، وهى : الملاحظة والربط والتعبير .

ومن ناحية أخرى يرى « أوفين » أنه إذا أخل أحد التلاميذ بالحرية المعطاة له فإن المدرسة تقوم بتفهيم التلميذ طبيعة ذنبه ونتيجته ، وتعمل على تعويده حكم نفسه وضبطها والمحافظة على النظام .

فى مدارس منتسورى :

ومن الذين ساهموا بنصيب وافر فى إدخال الحرية فى المدارس الحديثة دكتورة منتسورى وهى سيدة إيطالية ولدت حوالى سنة ١٨٧٠ وشغلت فى

البداية بمعالجة ضعاف العقول شأنها فى ذلك شأن أوفين دكرولى ، والحرية فى نظرها تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

(ا) الحرية الجسمية .
(ب) الحرية العقلية .
(ح) الحرية الخلقية .

ولقد كانت تعتقد أن الطفل كائن حى يتكون من جسم نام وعقل متسع تدريجياً ولكى ينمو الجسم ويتسع العقل يجب أن يتمتع الطفل بقسط وافر من الحرية الجسمية وقسط عظيم من الحرية العقلية .

أما الحرية الجسمية فنراها أوضح ما تكون فى إلغاء منتسورى المقاعد المثبتة وإحلالها محلها مناضد و « كراسى » متحركة . وهى تعتقد تمام الاعتقاد أن الطفل لا يعتبر فى حالة سكون إذا هو ركن إلى هذا عن طريق الإرهاب ، فحتمنا عليه عدم الحركة ، وإنما يمكننا أن نعتبر التلميذ محافظاً على النظام وفى حالة سكون إذا هو دفع إلى هذه الحالة بنفسه ، ولم يدفعه إليها خوفه من العقاب ، ففى مدرسة منتسورى يتعلم الطفل كيف يتحرك وينتقل بكامل حريته ؛ وفى منتهى الهدوء والسكينة ، فهو حيناً يجلس على « كرسيه الصغير » وحيناً يجلس على أرض الغرفة وهكذا . هذا إلى أنها جهزت فصولها بأحواض للماء. وصنابير فى متناول الطفل ، وزودت كل حوض بفرش الأسنان والأظافر . ولكل طفل أدواته الخاصة .

ومن ناحية أخرى نرى الطفل فى هذه المدرسة ليس مقيداً بنظام التعليم الفصلى ، الذى يحتّم عليه البقاء فى الفصل طيلة اليوم المدرسى دون أن يتحرك . بل نجد أن الطفل حر فى أن يدخل الفصل أو يخرج منه كما يشاء . زد على ذلك أنه إذا فرض أن طفلا تغيب عن المدرسة لمدة طويلة فإن منتسورى لا تهتم به ، ولكن إن حضر قبلته .

أما الحرية العقلية فمدارس منتسورى لم تقيد الطفل بزمن للمادة ، بل هو حر فى أن ينتقى من الأجهزة ما يناسبه ، ثم ينكب على فحص هذا الجهاز ، والمرشد وظيفته أن يكون فى مؤخرة الفصل ، ولا يتقدم إلى مساعدة الطفل حتى

يطلبه بنفسه . كما أنه إذا رأى طفلا من الأطفال أخطأ فى تركيب جهاز من الأجهزة فالمرشد لا يتدخل. وتعتقد منتسورى أن الطفل الذى لا يمكنه أن يقوم بتركيب الجهاز الذىلم يستعمله لم يصل إلى الحالة العقلية التى تؤهله لفهم هذا الجهاز ، وجدير به أن يتركه حتى يتم نضجه العقلى .

ولقد استمدت دكتورة منتسورى هذا المبدأ (الحرية) من سيجوان Séguin الذى قال : إنه يجب إعطاء الطفل كامل الحرية فى العمل وخاصة فى استخدام اليدين لكى تساعده بذلك على النمو من الناحية العقلية ، وهى أيضاً متأثرة بالمبدأ الحديث القائل « حاول أن تفسر أقوالك بالأعمال بقدر الإمكان » .

أما الحرية الخلقية فلم تتسامح فيها مطلقاً ؛ فإذا أساء طفل إلى نفسه وإلى زملائه فإنها ترى وجوب إبعاده من الفصل ، أما إذا استخدم الحرية المعطاة له بحيث تتعارض مع مصلحة الأطفال الآخرين فإنها تأخذه إلى ركن من الأركان وتقوم بعلاجه فردياً .

أغراض منتسورى من الحرية :

أما أغراض منتسورى من الحرية فهى إسعاد الطفل ، لأنه يميل إلى الحصول على الحرية . ومن جهة أخرى نرى أن إعطاء الطفل الحرية من شأنه أن يكشف ميوله الطبيعية فتصبح مرشدة منتسورى معيناً للطفل فى الكشف عن نفسيته . ولذلك هى تشجعه على التفكير قائلة « اترك الطفل يعمل ما يفكر فيه » .

نقد مبدأ الحرية :

ولقد كان من الطبيعى أن توجه الانتقادات إلى تلك الحرية التى أدخلتها منتسورى فى مدارسها ، فقد قيل : إن تلك الحرية ربما سادتها الفوضى وعدم النظام ,ولكنهم نسوا أو تناسوا أن تلك الحرية مقيدة ؛ ذلك أن الأجهزة التعليمية تجبرهم على السير فى الطريق الذى رسمته لهم منتسورى ، فلن يستطيع أحدهم أن يلعب إلا بالطريقة الخاصة التى تريدها المرشدة . كذلك نعتت طريقة منتسورى بأنها طريقة سهلة لينة ، فالطفل الذى ألف حياة الدعة عندما يخرج إلى ميدان الحياة لا يصبح قادراً على مواجهة صعوباتها . ولكنا فى الواقع نرى أن الكثير من

أجهزة منتسورى ليس سهلا بالشكل الذى قد يتبادر إلى الذهن فكثير من هذه الأجهزة يحتاج إلى تفكير مستمر ووقت طويل .

أما وقد تكلمنا عن مبدأ الحرية عند منتسورى فلننتقل إلى هذا المبدأ نفسه عند دالتن .

الحرية فى طريقة دالتن :

لقد راعت الآنسة هيلين باركهرست صاحبة طريقة دالتن أن تجعل مدرستها مجتمعاً مماثلا للمجتمع الحقيقى ، فعملت على أن يتمتع التلميذ فى هذا المجتمع بحرية كاملة ، لأنها وجدت بالبحث والتجربة أن الحرية تساعد الفرد على إظهار شخصيته والعمل على ترقية نفسه وتقويتها . لذا أرادت أن تعطى التلميذ الحرية التى تمكنه من الاستمرار فى العمل الذى يقوم به فى أية مادة يكون مشغولا بها ، دون أن يتحكم فى رغبته وميله ناظر أو مدرس أو نظام « جرس » يدق معلناً انتهاء وقت العمل . لأن معنى انكباب التلميذ واهتمامه بالعمل الذى يعمله أن يكون أكثر قدرة على تفهم أى صعوبة تعترضه أثناء عمله ، كما يجعله أكثر انتباهاً وتحصيلا للعلم الذى يدرسه بشوق ورغبة وبدافع من نفسه ، من ذلك التلميذ الذى يتلقى العلم على أساس الحصص والأوقات المعينة بطريقة دق «الجرس» المعروفة التى تقلل من نشاط التلاميذ . لأن ذلك الانتقال الفجائى من درس إلى آخر من شأنه قطع شغف التلميذ وميله الذى كان يشعر به فى درسه الأول ، بينما يولد فى نفسه السأم للدرس الذى سيلقى عليه ، ولا يرغب فيه ولا يميل إلى سماعه .

إن الحرية التى هى من أهم الأسس التى بنت عليها باركهرست طريقتها والتى منحتها لتلاميذها ما هى إلا وسيلة لإمدادهم بالوسائل المختلفة التى تمكنهم من مواصلة دروسهم وتفهمها والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم ، يسيرون فى عملهم بالسرعة التى تناسب كلا منهم وبالنظام الذى يختاره كل تلميذ دون ضغط خارجى . فهى بذلك تمنحه الحرية العقلية والحرية الخلقية الضروريتين لضمان سعادته .

الحرية فى مدارس المشروع :

أما فى مدارس المشروع فنرى أن تلك الطريقة قائمة فى الواقع على حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، وبمعنى آخر : قائمة على حرية الطفل فى اختيار الموضوع الذى يريد دراسته ، وتفسير ذلك : أن اليوم المدرسى يبدأ فى الصباح بحوار بين التلاميذ وأنفسهم ومع اشتراك المدرس — حول بعض مظاهر الحياة الاجتماعية والحوادث اليومية . ومن تلك المناقشات تثار رغبة التلاميذ فى الاستزادة من المعلومات والوقوف على بعض الأسرار . وهنا يقترح كل تلميذ مشروعاً ، ثم يتفق التلاميذ فيما بينهم على مشروع من المشروعات المقترحة ويحددون موضوعاً ، فيكتب فى صيغة تثير فيهم الرغبة فى البحث . ثم يأتى بعد ذلك التفكير فى العمل والتنفيذ وفرض الحلول الممكنة . وأخيراً البدء بالتنفيذ والرجوع إلى الكتب و « المجلات» والصور والقيام بالرحلات المختلفة إلخ على أنه فى كل خطوة من الخطوات السابقة نرى مبدأ الحرية ظاهراً فالتلاميذ هم الذين يقترحون موضوع المشروع ، وهم الذين يقومون بتنفيذه تحت إرشاد المدرس .

هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة فى عالم التربية واختصت بموضوع الحكم الذاتى والتأديب المدرسى ولعل مصدر الوحى والإلهام فى هذه الحركة بإنجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة الشهرة ومعروفة باسم Republic George Junior وسكان هذه الجمهورية أحداث مجرمون، بنون وبنات يتراوح سنهم بين أربع عشرة سنة فما فوق ، تسلمهم هومرلين وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ — وقد يندهش القارئ إذا عرف أنه بمضى الزمن قد تحول هؤلاء الأحداث المجرمون إلى أطفال أبرياء ، فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التى استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وأوضح نقطه فى السياسة التى أتبعها هومرلين هى الحرية التى منحها سكان هذه الجمهورية ، فمواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم ، وقد أداروا شئونهم وتحملوا أعباء المسئولية الذاتية التى يتمتع بها أى فرد يعيش فى ظل الديمقراطية .

على أن الدوافع التى أدت بهومرلين إلى نبذ الطرق التقليدية فى العلاج الخلق واضحة وبسيطة ، إذ أنه يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التى لم تجد منفذاً طبيعياً لها ، فاضطرت لأن تسلك سبلا ملتوية بعيدة عن أن تكون اجتماعية — على أن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكتب أو استخدام عنصر الشدة ولكن بطريق الإملاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية هومرلين ، فالحدث المجرم الذى لا يجد من يفهم طرق إصلاحه والذى كان مصدراً لخوف أبناء الحى يذهب إلى مزرعة Dorestokise فيجد عملا بين زملاء قد شغفوا بمهنهم فتحركت فيهم روح الابتكار ووجد كل منهم مجالا لاستغلال طاقته ، ويجد أنه إذا اندمج فى زمرة هؤلاء الزملاء تمكن من أن يكسب قوته بطريق شريف معتمداً على نفسه . لكنه إذا تخاذل عن العمل اضطر إلى أن يعيش مستجدياً لأصدقائه ومتعرضاً لمظاهر الاحتقار . ولم يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من الرأى العام الصادر عن جماعة كانوا فى يوم ما أعضاء فى عصابات . ومن العجب العجاب أن نرى مدمن الهرب من المدرسة أو الكسول المتقاعد قد أصبح نشطا فى جماعة الزراع ، وصار ذلك الشخص الذى كان فى يوم من الأيام طريد القانون ، من أكبر المحافظين عليه .

لقد أسهبنا فى شرح آراء منتسورى وهومرلين وذلك لما لهما من أثر ظاهر . وقد كان لهذه الحركات فضل عظيم فى المملكة البريطانية وفى كثير من الدول الأوربية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى الروحى الخطير الذى نتج عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلا وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس ونالت إعجابها فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر إلى رواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولا : يجب أن تعدل سلطة الوالدين والمدرسين ، وأن يتحسن موقفهم إزاء الأطفال .

ثانياً : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم كما يجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكن أن نقول : إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى « بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى الحرية وروح اللعب » ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً — وهذا الاتجاه الجديد الذى يرمى إليه إصلاح مناهج التعليم وإن كان ذا أهمية كبيرة فى ميدان التربية الحديثة فهو ليس كل شىء .

ثانياً : مبدأ اللعب :

ليس من العسير على القارئ ، أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التى ينادى بها كبار رجال التربية . والتى تتلخص فى « أن الذاتية هى الهدف الأسمى من التربية » ، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة أدخلت على ميدان التربية ؛ فقد أصبح له من التأثير على التقدم التربوى اليوم ما لم يكن له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى خدمت هذا المبدأ بطريق مباشر أو غير مباشر الحركة التى ارتبطت باسم الدكتورة « ماريا منتسورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة .

طريقة منتسورى :

ومن المحتمل جداً أن نجد فى طريقة منتسورى أجزاء ذات أهمية ثانوية وقيمة وقتية ، ومن المحتمل أيضاً أن هذه الأشياء قد لا تحتمل الثبات أمام التجربة — ولكن هذا لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقة منتسورى ولا يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على

عاتقه ، وتقليل عامل التدخل الخارجي في نموه إلى أدنى الحدود الممكنة . فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه - أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التي تدربهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وتربيهم على التعاون في اللعب وفي الجد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ومعلومات شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منتسوري هي أجهزتها التعليمية التي بواسطتها يتعلم الطفل ما هو جدير به أن يتعلمه في فترة حضانته وطفولته ، مثل : حسن استغلال مقدرته الحركية ، والتمييز الحسي ، ومبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها في ذلك هي أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشدتهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ويختار المناسب له والأعمال التي في مقدوره أن يقوم بها ، وينتقدون أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات في الوقت الذي يحترم فيه الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجد والعمل الذي يهدف إلى غرض معين ، تلك الصفات التي قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية - طريقة التعليم في الفصول - وليس هناك ما يجعلنا نشك في صحة هذه الأقوال . هذا وقد يقلع المشاهد عن زيفه ورجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم ، واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية - فسيجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذي تسوده روح الفوضى التي لا غرض لها ، وبين الفصل الحديث الذي يشعر أفراده بالسعادة وبالهدوء وبمحبة العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتورة منتسوري لا تعترف مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامي وما يصحبه من قصص خرافية ، إلا أننا نستطيع أن نقول : إن الروح العامة في طريقتها مبنية على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة لتربية الصغار . على أن هناك طرقاً أخرى من نفس هذا النوع وإن كانت أضيق منها مجالا تستخدم في تعليم الأطفال في سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لهذه الطرق هو « طريقة البحث ».

وهي تلك التي تستخدم في تدريس العلوم والتي استخدمها « آرمسترنج »

Armstrong منذ أكثر من عشرين عاماً ، فدرست بها الكيمياء والطبيعة وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة ، وأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل فيمكن اعتبارها إذاً طريقة مؤسسة على مبدأ اللعب — ودكتور كيتينج Dr. M. Keatings برغم أنه من أشد النقاد فى تجريح طريقة البحث ومبدأ استغلال الحرية فى التربية » رغم هذا نجده صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ وفى استغلال الوثائق التاريخية . ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هى إلا حركات مقصودة ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة التربية الذين حذوا حذو آرمسترنج ومنتسورى قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج ، وكان لهم فى ذلك فضل عظيم ،

مبدأ تحقيق الذاتية :

على أن المبدأ الثالث من مبادئ التربية الحديثة هو مبدأ تحقيق الذاتية .

وأول من نادى بذلك المبدأ هو « روسو » الذى رأى أن التربية يجب أن تكون سلبية من جانب المعلم ، بمعنى أن المعلم يكون مرشداً ، وقد استنكر الأسلوب الإيجابى لأن المعلم فيه هو الذى يعمل بنفسه ، بينما التلميذ فى هذه الحالة يتقبل الألوان التى تفرزها ريشة المصور .

وفى الوقت الحالى نرى أن كلا من «جون ديوى ، ونن » يناديان به ، إذ يقول الأول « ليكن الطفل محوراً للبداية ، ثم هو بعد ذلك المركز وهو الغاية من عملية التربية » هذا ونن Nunn » يقول : « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالا كانوا أو نساء » .

ولقد وجدت التربية الحديثة بفضل اعتمادها على علم النفس أن لكل تلميذ ذاتية خاصة يجب احترامها والعمل على تقويتها ، وهى لذلك تمنحهم الفرص التى تمكنهم من إبراز شخصياتهم ، ولا يتحقق ذلك إلا إذا عاملت المدرسة تلاميذها معاملة فردية ، لأن التلاميذ يختلفون فى الذكاء والمقدرة ، ويختلفون فى

الجسم كما يختلفون فى العقل ، والميول : فبعضهم يميل إلى شىء بينما يعرض عنه أخوه . فيجب إذاً أن يدرس كل منهم ما يتفق وسرعة فهمه وإدراكه ، وألا يتعلم إلا ما يحتاج إليه أغلبية التلاميذ ، ويجب أن تشجعه على أن يبحث ما يريد من المعلومات بنفسه وبمجهوده الفردى .

ومن أجل هذا بذلت محاولات عدة لحل مشكلة التعلم الفصلى منها ما يأتى :

(ا) الدروس الإضافية : فيقسم تلاميذ الفصل الواحد إلى ثلاثة أقسام : ضعفاء ، ومتوسطين ، وأقوياء ، فالضعاف تعطى لهم دروس إضافية فى أوقات غير أوقات الدراسة العادية وبطرق موافقة لهم كأن يستكثر فيها من وسائل الإيضاح المختلفة ، ويقل فيها التفكير نوعاً ما ، بينما الأقوياء يساعدون على زيادة التعمق فى مادتهم بدلا من أن يضطروا إلى السير بخطوات المتوسطين من زملائهم أو الضعاف بينهم .

(ب) الفصول المتوازية : لكى يكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانساً فيما بينهم من حيث القوة العقلية ومقدار التحصيل وحتى لا يرهقوا بما لا يستطيعون القيام به أو يكلفون العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية — يرى البعض الالتجاء إلى ما نسميه بالفصول المتوازية ، فغرفة السنة الأولى مثلا تقسم إلى ثلاثة فصول : فى الفصل الأول الأقوياء ، وفى الثانى المتوسطون . وفى الثالث الأقل من المتوسط ؛ فالأقوياء يدرسون المقرر العادى دراسة وافية عميقة مضافاً إلى ذلك ربع المقرر من السنة التى تليها ، والمتوسطون يدرسون المقرر العادى ، والأقل من المتوسط يعطون ثلاثة أرباع هذا المقرر فحسب .

(حـ) الاختيار : وهناك رأى يقول بأن يكلف التلاميذ دراسة بعض المواد الأساسية ، ثم يسمح لهم باختيار ما يميلون إلى دراسته بعد ذلك من المواد التى تدرس فى المدرسة فيختار كل تلميذ ما تميل إليه نفسه أو ما يتصل بحياته العلمية والعملية فى المستقبل .

(د) الفصول المتحركة : إذا كان هناك أحد التلاميذ قوياً فى مادة وضعيفاً فى أخرى . فإنه يتقدم فى المادة القوية حسب قوته ، ويتأخر فى المادة الضعيفة حسب ضعفه . وإذا ما انتهى فى شهادته من المادة القوية يجب عليه أن يبقى حتى ينتهى من المادة التى هو ضعيف فيها .

وبمعنى آخر : إن التربية الحديثة تتجه إلى أن تكون التربية حسب القياس sur mesure بدلا من تلك التربية الجاهزة التى لا تصلح لكل طفل ، والتى لا تلائم واحداً من الذين تلقيهم المصادفة فى وقت واحد ؛ فلماذا لا نعنى بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نعنى بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لهم شكلا وقداً .

ومن ناحية أخرى نرى أن مبدأ الذاتية فى المدرسة الحديثة يدخل تحته النظام المعروف باسم الحكم الذاتى ، وأساس ذلك إلقاء الجزء الأكبر من الحكم والإدارة على عاتق التلاميذ أنفسهم ، وتحميلهم مغبة سلوكهم . وعاقبة التصرف فى أمورهم . فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليلة جداً حتى لا نكاد نتبين لها أثراً ، كما تصبح المدرسة أشبه ببلدة ديمقراطية يحكمها جماعة من النواب يختارهم التلاميذ بأنفسهم .

ولكن إلى أى حد طبقت المدارس الحديثة مبدأ الذاتية فى مدارسها ؟

الذاتية فى مدرسة دكرولى :

اتخذ دكرولى النشاط الذاتى للطفل مركزاً للتعليم . وذلك بأن جعله يلاحظ بنفسه ويعبر ، ويربط الحقائق الحاضرة بالماضية ، ونبحث فى مطالبه وحاجاته لكى يعرف نفسه وما لبنى جنسه عليه من فضل ، وما للبيئة من مآثر ، وبهذا يستطيع فى المستقبل أن يكافح ويتصل بالحياة الصحيحة ، وهذا من أهم أسرار النجاح فى الحياة العملية التى ننشدها . . .

ومن ناحية أخرى نرى أن دكرولى يقسم تلاميذ المدرسة على حسب ذكائهم ومواهبهم واستعدادهم العقلى ، ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد عن عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً . ودكرولى يرى عدم زيادة هذا العدد حتى يتسنى

للمعلمين أن يتغلغلوا فى حياة التلاميذ ، ويتفهموا طبائعهم الفردية ، ويوجهوا دفة التدريس الوجهة التى تتفق وهذه الطبائع .

أما التلاميذ الشواذ فلهم فصول خاصة يعاملون فيها بما يناسب استعداداتهم ، وما يتفق مع طبيعتهم على يد مدرسين مدربين على هذا النوع من التلاميذ . ولذا اشترط دكرولى فى مدرسيه أن يكونوا ملمين إلماماً تاماً بعلم النفس وبطبائع الأطفال وميولهم . كما تعلق مدرسته أهمية كبرى على الرحلات ، وهى تخصص أياماً لزيارة المتاحف والمصانع والآثار وغير ذلك . ويجمع الأطفال بأنفسهم فى بعض هذه الرحلات نماذج من النبات والحشرات والصخور . ولهذا أثره من الناحيتين : العلمية والعقلية .

وأخيراً نرى أن تلك المدرسة تخلق فى التلاميذ الثقة بالنفس ، وتربى فيهم الابتكار ، وروح الجماعة ، وعدم الاعتماد على الغير — بعقد مؤتمرات من حين إلى آخر يتناقشون فيها ويتناظرون ، ويلقون بعض المحاضرات فى الموضوعات التى يختارونها بأنفسهم بعد موافقة المدرس .

مما سبق يتضح لنا كيف يتجلى النشاط الذاتى للطفل فى مدارس دكرولى .

وفى مدارس منتسورى : نرى هذا المبدأ ممثلا أكبر تمثيل . فالتربية الحسية عندها ما هى إلا تربية ذاتية . ذلك أنه بالرغم من أنها تعتقد أن المدرس يجب أن يهيئ الطريق ويرشد الطفل ، إلا أن هذا الطفل يجب أن يفكر لنفسه ويربى لنفسه . فيسمع الطفل بنفسه ، ويميز بين الألوان والأشكال والروائح بنفسه . وإليك مثلا أولى الأجهزة التى توضع أمام الطفل وهو قطعة من ثقوب يمكن أن يثبت بها عشرة أسطوانات مختلفة ، فيعطى الطفل هذه الأسطوانات جملة ، ويحاول أن يضع كلا منها فى ثقبها الخاص بها فى قطعة الخشب . وإذا أخطأ الطفل ووضع قطعة فى غير ثقبها فإنه يلاحظ بنفسه أن وضعها أمر مستحيل فيحاول غيرها وهكذا .

وفى مدارس دالتن : نرى أن باركهرست أرادت أن تدرب تلاميذ المدرسة تدريجياً على تصريف أمورهم بأنفسهم ، وتحمل مسئولية ما يقومون به من أعمال . فهى تعطى كلامنهم عملا يتعهد بإنجازه فى مدة معينة ، وله أن يسير فيه

بسرعته الخاصة وقدرته على الفهم والإدراك فهو الذى يقوم بالعمل بنفسه ، وهو الذى يرجع إلى الكتب والمراجع للبحث والدرس ، وإلى المعامل الطبيعية والكيمائية ، لإجراء التجارب بنفسه ، ويصل إلى النتائج بخبرته وجهوده الشخصية . وهو الذى يوزع وقته حسب ضعفه وقوته فى المواد المختلفة ، فإذا فرضنا مثلا أن كان أحد التلاميذ مهتما اهتماماً خاصاً بمادة التاريخ فأنجز صحيفة أعمال هذه المادة لكنه لم يستطع أن ينجز باقى عقود المواد الأخرى ، ووجد هذا التلميذ أنه ليس بينه وبين حلول الشهر الذى يجب أن يسلم فيه عقده إلا بضعة أيام مع علمه بأنه لابد أن ينتهى من كل الأعمال التى بيده والمطلوب منه إنجازها — فإنه يبذل كل ما فى وسعه من جهد حتى ينتهى من المقرر المطلوب فى الميعاد الذى تعهد أمام مدرسه على إنجازه فيه .

وهذا التلميذ نفسه عندما يتسلم عقود الشهر الثانى يحاول أن ينظم وقته وألا يهمل بعض المواد ويهتم بالبعض الآخر حتى لا يقع فيما وقع فيه فى الشهر السابق . وبذلك يتعود التلاميذ توزيع أوقاتهم وحسن استخدامها معتمدين فى ذلك على أشخاصهم فقط . ومن جهة أخرى لابد أن يتم التلميذ جميع المواد ، يستوى فى ذلك تلك التى يكرهها أو يميل إليها . وفى هذا تدريب للتلميذ على ما يصادفه فى الحياة نفسها من تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من التهرب منها . ثم إن التلميذ إذا غاب عن المدرسة ثم عاد إليها فإنه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه .

ومما تقدم ترى إلى أى حد تهتم مدرسة دالتن بالفروق الفردية .

ويتجلى الحكم الذاتى أيضاً فى هذه المدرسة إذ نرى التلاميذ يحافظون على النظام بأنفسهم . ولذا فهم يحرصون عليه فلا ضغط ولا إرهاب ولا ثواب بل التلاميذ أحرار فى تنقلهم وأعمالهم ، يحترمون النظام ، يساعدهم فى ذلك ما حملتهم المدرسة من مسئولية وما منحتهم من حرية .

نقد مبدأ الذاتية :

أما النقد الذى وجه إلى مبدأ الذاتية عند باركهرست فهو الخوف من أن هذا

النظام يزيد من كسل الكسالى الذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن هذا الاعتراض مردود عليه بأن هذا التلميذ كغيره من حيث تعهده على إنجاز العقد وتنفيذه فى ميعاد محدود .

وثمة نقد آخر وهو أن يخشى من هذه الطريقة على التلميذ الضعيف والغبى ، فمثل هذا التلميذ لابد أن يعنى به المدرس عناية فردية بينما المدرسة الدالتونية لا تسمح بكل هذه العناية لأن من نظامها أن يترك التلميذ وشأنه ، ولا يلجأ إلى المدرس إلا عند الضرورة فقط ، كما أن المدرس الذى يعهد إليه بمراقبة عدد كبير من تلاميذ فرقة معينة — كما هو الحال فى تلك المدارس — لا يجد لديه متسعاً من الوقت كى يعالج مثل هذه الحالة وإلا فإنه سوف يهمل عدداً من الآخرين .

هل يمكن إدخال طريقة دالتن فى مدارسنا ؟

على أننا إذا حاولنا إدخال طريقة دالتن فى مدارسنا فيجب أولا وقبل كل شىء أن نوقف التلميذ على ما هو مطلوب منه عمله والقيام به فى أثناء العام فى كل مادة ويتفق التلميذ مع كل مدرس مادة على تقسيمها على أشهر السنة . وتسمى هذه الاقسام — صحف الأعمال — كما تسميها باركهرست ، ومجموعة صحف الأعمال تكون العقد الذى يقوم المدرس الإخصائى بتحريره ويقوم التلميذ بتنفيذه ، ثم لابد من تسجيل أعمال التلاميذ وتدوين نتائجهم ، لهذا يجب استخدام رسم بيانى للتلميذ ، ورسم بيانى للمدرس ، وسجل للحضور والغياب . ومن الضرورى كتابة بعض التعليمات للتلاميذ كنصحهم بألا يحدثوا أصواتاً أو ضوضاء أثناء العمل فى المعمل أو الانتقال من معمل إلى آخر .

رابعاً — مبدأ تعليم الحياة بالحياة :

لقد أثبتت التجارب أن طريقة التعليم الطبيعية هى بالممارسة والتجربة ، وليست بالإصغاء والاستماع ، كما أنه ليس المهم هو مقدار ما يعمله المدرس للتلميذ وإنما المهم هو ما يقوم به التلميذ بنفسه ، لذا يقول فريير Ferrière فى كتابه L'école Active بضرورة إدخال النشاط الطبيعى الحافز لميول التلاميذ — إلى

الدراسة ، فالتلميذ يجب أن يشترك فى تعليم نفسه لأنه قبل المدرسة كان يتعلم كل شيء بنفسه عن طريق تجاربه الخاصة ، وكذلك حين يغادر المدرسة ويواجه الحياة العملية فإن عليه أن يعتمد على نفسه فى مكافحة الصعاب وأن يتعاون أحياناً مع إخوانه فى مكافحتها . فلماذا إذاً نجعل المدرسة وطرق التعليم مختلفة عن الحياة ومضادة لسنة الطبيعية الإنسانية من كل وجوهها ؟ ولهذا كان من الواجب أن يعيش التلميذ فى المدرسة كما يعيش فى خارجها . فعليه أن يستعيض عن الحياة خارج المدرسة بالحياة داخل المدرسة ، والحياة كلها كفاح ولا يصلح لها إلا من ألف العمل . فالإنسانية لم تتقدم فى الأماكن الغنية بحاصلاتها السهلة الاستثمار ، وإنما تقدمت فى الأماكن التى يحتاج الإنتاج فيها إلى بذل الجهد . والمدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للحياة ، تعطى الفرصة للنمو حسب ما تسمح به طبيعة التلميذ وميوله واستعداداته .

فى مدرسة دكرولى :

تمتاز طريقة دكرولى بجعل المدرسة حياة ، ذلك لأن وضع الطفل فى جو مدرسى يتفق وجو الحياة العملية يعلمه كيف يعيش فى هذه الحياة العملية . ولذلك اتخذ دكرولى شعاره هذه العبارة « إعداد الأطفال للحياة عن طريق الحياة » .

وينتج من هذا المبدأ أن المدرسة تهيئ الجو المدرسى اللازم لتربية التلاميذ جسميا ، بواسطة الهواء الطلق والفضاء الواسع والحركة والنشاط ، وترقيته روحيا بواسطة المواد والحقائق التى تزوده بالآراء والمبادئ الراقية التى تكون أساساً لحياته الفردية والاجتماعية . وتحقيقاً لهذه الأغراض يقضى التلميذ جل وقته فى الخلاء حيث يتعلم المواد الدراسية التى تلائم سنه وطاقته ، والتى تحتفظ بما عنده من مواهب نافعة ، وتحول ما عنده من نزعات وميول ضارة إلى ما هو أسمى وأعلا . إذن فهذه المدرسة ليست سجناً بل هى الحياة التى يحبها كل إنسان . ولا شك « أن الحياة هى التى تعلم الحياة وتعد للحياة » ولقد عنى دكرولى بجعل المدرسة صورة من الحياة بحيث يتوفر فيها مظاهر الحياة النامية للإنسان والحيوان والنبات ومشاهد الطبيعة التى يتصل بها الأطفال اتصالا يكسبهم التجارب النافعة . ومما يساعد على تحقيق هذا المبدأ أن تكون المدرسة فى بيئة طبيعية مزودة بحدائق

لمختلف أنواع النبات ، وحظائر الدواجن ، ومظاهر من الحياة المحيطة بالأطفال . وبذلك يتحقق الغرض المقصود من المدارس . ويمكن جعل حياة الأطفال حياة عملية تجريبية تكون صورة من الحياة المحيطة بهم . وفى هذا خير وسيلة للإعداد للحياة .

إن الحياة تتكون من الكائن الحى ، ومن البيئة التى يعيش فيها هذا الكائن والتى تؤثر فيه إلى حد كبير . وبما أن هدف مدرسة دكرولى هو إعداد الطفل للحياة ، فهى لذلك توقفه على أسرار هذه الحياة ، وعلى هذا نجد أن برنامج دكرولى يشمل :

(ا) معلومات عن الكائن الحى وبخاصة الإنسان ، فالمدرسة تزود تلاميذها بالمعلومات عن أنفسهم وحاجاتهم ومثلهم العليا .

(ب) معلومات عن البيئة التى تحيط بهم والتى يعيشون ويعملون فيها ، والتى فيها تحقق رغباتهم وكذلك معلومات عن المجتمع .

ويقسم دكرولى حاجات الإنسان الأولية إلى :

(ا) الحاجة إلى الطعام .

(ب) الحاجة إلى حماية النفس من العوامل الطبيعية .

(حـ) الحاجة إلى حماية النفس من الأعداء .

(د) الحاجة إلى العمل والنشاط والتعاون والتقدم جسمياً وعقلياً بالرياضة والدرس .

وبدراسة الطفل لكل هذه الحاجات يكون فكرة واضحة عن العالم ، ويدركه إدراكاً تاماً — وهذه الدراسة تشمل جميع العوامل : من الأسرة ، إلى المدرسة ، إلى الإنسان والحيوان والنبات ، وكل ما يحيط بالتلميذ وما يشاهده من الظواهر الطبيعية . كما أن هذه الدراسة تجعل الطفل يتعرف أثر البيئة فى الإنسان ، وعلاقة الإنسان بالبيئة ، وما يقوم به للسيطرة ، والتغلب على هذه البيئة وتسخيرها لصالحه وصالح الجماعة ، ويقف التلميذ على كل هذه المعلومات عن طريق المشاهدة والاختبار . فيشاهد كل ما يحيط به ، ويختبر كل ما حوله من الحقائق

والظواهر فيعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات .

ولم يقتصر الأمر على هذا الحد ، بل نرى أن من أهم مميزات مدرسة دكرولى إشراكها أولياء الأمور فى دراسة نظام المدرسة ، فتعقد لجان خاصة تسمى لجان أولياء الأمور للاشتراك فى إدارة المدرسة ، وهنا تتجلى الصلة بين المنزل والمدرسة فى تلك الاجتماعات التى يحضرها أولياء الأمور والمعلمين ، ولهذه الاجتماعات آثار عظيمة أهمها :

(ا) أنها تزيد الصلة بين الآباء والمدرسين أو بين المنزل والمدرسة . وهما عاملان يكون أحدهما الآخر ولا غنى عن تضافرهما وتعاونهما فى إعداد الناشئين للحياة .

(ب) وبها يتمكن المعلمون من معرفة ما تتجه إليه رغبة الآباء فى تربية أبنائهم ، وما يسلكون من سبل فى معاملتهم .

(جـ) ويعرف الآباء كذلك وجهة نظر المدرسة ، ويطلعون على أساليبها فى التربية والتعليم وبذلك تزداد ثقتهم بها ، ويلبون مطالبها تلبية مقرونة بالاقتناع بصواب ما تسير عليه من نظم .

(د) أما من جانب التلاميذ فإن هذه الصلة ترفع من شأن المدرسة ومعلميها فى نظرهم وتزيدهم حباً فيها وإذعاناً لمطالبها .

(هـ) هذا إلى أن هذه الاجتماعات تلقى فيها بعض المباحث التعليمية التى يعدها أحد آباء التلاميذ أو بعض رجال التربية أو غيرهم ممن تدعوهم المدرسة لهذا الغرض . وبعد سماع المحاضرة يتسامر الحاضرون فى شئون أبنائهم وفى أحوال المدرسة .

وفى مدارس المشروع : نجد أن مبدأ تعلم الحياة بالحياة إنما يظهر بأجلى وضوح فى مدارس المشروع . ذلك لأن التلاميذ يتعلمون الحياة بالحياة أثناء قيامهم بمشروع ما يتعلمون كيف يتعاملون مع غيرهم ولا يعتمدون فى دراستهم على الكتب ولا يحفظون المعلومات ولا يستظهرونها بل هم يدرسون ما يلزمهم من المعلومات وما يتصل بحياتهم وما يعترضهم من المشاكل ، لدرجة أننا لا نخشى

على تلاميذ هذه المدرسة من أن يكونوا متعطلين أو عالة على غيرهم بعد تركهم المدرسة .

وهاك مثلا لأحد المشاريع التى قام بها تلاميذ السنة الثانية الابتدائية بالفصول التجريبية :

بعد مناقشة اتفق التلاميذ على بحث مشروع صناعة السكر . ثم سألوا مدرسهم عن المصادر فأشار عليهم بالاطلاع على موضوع قصب السكر من كتاب المطالعة (مبادئ العلوم) وبعد ذلك طلب التلاميذ قطعة أرض يزرعون فيها القصب . وبعد اختيار الأرض والمناقشة فى كيفية زراعتها اتفقوا على أن يقسموها فيما بينهم ، وقد تطلب هذا معرفة مساحة الأرض ثم معرفة طريقة القسمة . وبعد تقسيم الأرض وبدء عملية الزراعة أمطرت السماء فتناقشوا فى المطر وهل يضر بالزرع ، وتطرق الحديث إلى أسباب المطر فدرسوا الضباب والسحاب وكيفية قياس المطر وعملوا نموذجاً للمقياس ، ودرسوا توزيع المطر فى مصر .

ويمكننا تلخيص بعض الفوائد التى تعود على التلاميذ من هذا المشروع .

(ا) تضامن التلاميذ وتعاونهم ، وإيجاد روح الابتكار وتعويدهم الاعتماد على النفس .

(ب) ساعد المشروع على دراسة الحساب والهندسة بشكل عملى .

(حـ) كسب التلاميذ مهارة يدوية أثناء الفلاحة وعمل نماذج للأدوات المختلفة .

(د) درس التلاميذ معلومات تاريخية عند بحثهم عن تاريخ زراعة القصب وصناعة السكر فى مصر .

(هـ) درسوا كثيراً من المعلومات الجغرافية كالمطر وأسبابه إلخ .

(و) فى رجوع التلاميذ إلى الكتب و« المجلات » تمرين على الاطلاع والاستفادة من الكتب بأنفسهم .

(ز) فى تدوين التلاميذ لمذكراتهم (لخطوات المشروع) تمرين لهم على التعبير الإنشائى .

نقد طريقة المشروع :

يرى البعض أنها تمادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون رغباتهم الخاصة كما أنها تؤدى إلى التربية اللينة السهلة . ولكن هذا غير صحيح ، لأن كل مشروع يحتاج إلى جلد وسهر متواصل من جانب التلاميذ ، للتغلب على ما يصادفهم من المشاكل . فهو وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة الحقيقية ، كما أنها لا تترك للتلاميذ الحبل على الغارب بل تتخذ ميولهم أساساً لتوجيههم وتعليمهم .

وثمة نقد آخر هو أنها تجر إلى دراسات ومشاكل لا حد لها ، لأن المشروع يجر إلى مشاريع أخرى ، ولكن هذا مردود عليه بأن حياة الإنسان كلها مشاكل لا حصر لها .

وستزيد القارئْ تفصيلا عن طرق التربية الحديثة فى الجزء الثانى من هذا الكتاب إن شاء الله .

المراجع

1. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
2. J. Dewey : Schools of Tomorrow.
3. J. Dewey : Democracy and Education.
4. Bode : Modern Educational Theories.
5. Klapper : Contemporary Education.
6. H. Caldwell-Cook : The Play Way.